

Tilpasset opplæring

*Pedagogiske utfordringer i en undervisningssituasjon
med minoritetsspråklige elever.*

Kine Lise Marie Vålbekk



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for
spesialpedagogikk

Høst 2010

Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Fokus på pedagogiske utfordringer lærere møter når de planlegger, gjennomfører og drøfter tilpasset opplæring i forhold til minoritetsspråklige elever.

© Kine Lise Marie Vålbekk

2010

“Tilpasset opplæring. Pedagogiske utfordringer i en undervisningssituasjon med minoritetsspråklige elever”.

Kine Lise Marie Vålbekk

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel

“Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Fokus på pedagogiske utfordringer lærere møter når de planlegger, gjennomfører og drøfter tilpasset opplæring i forhold til minoritetsspråklige elever”.

Bakgrunn

Minoritetsspråklige elever som kommer sent til Norge møter en større utfordring i skolen, når de ofte streber med det norske språket. Forskning viser til at gruppen minoritetsspråklige elever skårer dårligere enn majoritetsspråklige elever i grunnskolen. Alle barn har rett til skolegang. Alle medfører også de som ikke alltid behersker det norske språket like godt som jevnaldrende. I skolen kan lærerne ofte få minoritetsspråklige elever som har ankommet relativt sent til Norge rett inn i klassen. Disse elevene har ikke alltid kompetanse på norsk språket. Av og til får ikke elevene tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen. Hva gjør læreren for å tilpasse undervisningen etter disse elevene? I denne oppgaven har fokuset vært på hvilke pedagogiske utfordringer læreren møter når de legger til rette for prinsippet tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Spesielt med fokus på de elevene som faller under § 2-8. Som ramme for undersøkelsen har jeg benyttet meg av prinsippet tilpasset opplæring, faktorer hos elevene selv som kan spille inn og Dales tre kompetansenivåer som bakgrunn for å definere 3 nivåer i undervisningssituasjonen. Sentrale styringsdokumenter er blant annet opplæringsloven, stortingsmeldinger og kunnskapsløftet.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for denne oppgaven er:

“Hvilke pedagogiske utfordringer møter læreren når de legger til rette for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever, i en undervisningssituasjon?”

Jeg har også formulert følgende forskningsspørsmål:

- På hvilken måte tar læreren i bruk de ressursene elevene har med seg, for å overkomme de språklige utfordringene minoritetsspråklige elever og lærere møter i en undervisningssituasjon?
- Hvordan kan læreren igjennom tilpasset opplæring (TPO) tilrettelegge for inkludering, læring og utvikling med utgangspunkt i de evnene og forutsetningene minoritetsspråklige elever har?

- På hvilken måte kan læreren legge til rette for mestring og motivasjon igjennom TPO hos minoritetsspråklige elever?

Metode og bearbeiding av data

Oppgaven baserer seg på kvalitativ metode. Jeg valgte semistrukturert intervju som metode for å innhente data. Det ble utarbeidet en intervjuguide til lærerne jeg skulle intervju. Utgangspunktet for intervjuguiden er hovedproblemstillingen, aktuell teori, forskningsrapporter og egne erfaringer på området. Jeg fikk intervjuet til sammen 7 lærere, men valgte å ikke bruke et intervju når det viste seg at selv om læreren hadde ansvaret som kontaktlærer fungerte læreren mer som spesialpedagog. Det datamaterialet som er innhentet er bearbeidet med utgangspunkt i teorien som oppgaven er bygget på og de subjektive svarene de intervjuede kommer med.

Resultater

Informantene for denne undersøkelsen la frem egne erfaringer med utfordringer som de møter ved å tilrettelegge for tilpasset opplæring med minoritetsspråklige elever som har fått vedtak om § 2-8. Undervisningssituasjonen til lærerne kan legges til tre nivåer 1- her og nå, 2- planlegging og 3- refleksjon i, og konstruksjon av didaktisk teori. Disse nivåene kan sees i sammenheng med Dales tre kompetansenivåer; å gjennomføre undervisning (K1), og konstruere undervisningsprogrammer, og selv utvikle utdanningsteori(K3). I mange sammenhenger sammenfaller mye forskning med det som viser seg i skolen. Tilpasset opplæring(TPO) har aldri før stått så sterkt som det gjør i skolen i dag. Resultatet er blant annet å se i lærerplanen Kunnskapsløftet. Men til tross for dette er det fortsatt store variasjoner i hvordan lærere forholder seg til TPO i sine timer. Dette er noe som støttes både i forskningen og i resultater fra undersøkelsen. Igjennom prinsippet tilpasset opplæring skal elevene møtes ut i fra egne evner og forutsetninger, men også ut i fra klassens rammer. Hvordan læreren da velger å ta i bruk begrepet kan sees på ut i fra lærernes tolkninger av begrepet, slik det er formulert nå. For at læreren skal være didaktisk kompetent må de ut i fra didaktisk teori ha kunnskaper og dupleik i planlegging, gjennomføring og vurdering som innebærer analyse og refleksjon rundt mål, innhold, elevenes forutsetninger, vurdering og rammen for undervisningen. Dette innebærer også drøfting i samarbeidet med kollegaer. Oppgaven vil se på om hvordan dette faktisk blir gjennomført i skolen. Og om lærerne er didaktisk kompetente på de tre nivåene.

Ved å fokusere på de utfordringene læreren møter og hva som faktisk gjennomføres av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever, håper jeg at funnene kan være et bidrag til et eventuelt endringsarbeid og gjennom det, en bedre tilpasset opplæring for denne elevgruppen.

Forord

Det å skrive en masteroppgave har vært en utfordring på mange plan. Man møter på flere utfordringer underveis. Men ved å ikke bli avskrekket og stå på føler jeg at dette har resultert i positive erfaringer. Ved å øke min erfaring med å skrive masteroppgave og har resultert i en ferdig oppgave. Det å skrive oppgaven har vært både spennende og lærerikt, men også en veldig krevende prosess.

Når man skriver en oppgave om noe en selv er engasjert i, er det lett å holde motivasjonen oppe. Samtidig som at temaet er aktuelt i mediene, politikken og i læreplanen blir en også ofte minnet på hvor dagsaktuelt det er.

Takk til min veileder Vigdis Glømmen for hennes motiverende ord og erfaringer , som hjalp meg å holde tungen rett i munnen. Uten din kompetanse hadde denne prosessen vært en helt annen. Takk for all din hjelp og veiledning.

Tusen takk til de informantene som stilte opp og tok seg tid til å bli intervjuet midt oppi deres hektiske dager. Takk for at dere delte personlige erfaringer med meg. Uten dere hadde ikke det vært noen oppgave.

Og ellers vil jeg gi en stor takk til alle dere som har hjulpet meg med hestene, slik at jeg kunne gi fullt fokus til å skrive ferdig denne oppgaven.

Oslo, 1. November.2010

Kine Lise Marie Vålbekk

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	10
1.1	Problemstilling.....	11
1.2	Begrepsavklaringer.....	12
2	Tilpasset opplæring	13
2.1	Prinsippet og begrepet tilpasset opplæring.....	13
2.1.1	Definisjon av tilpasset opplæring.....	14
2.2	Minoritetsspråklige elever	16
2.3	Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever.....	17
2.4	Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner.....	21
2.4.1	Språkets betydning for tilpasset opplæring	22
2.4.2	Foreldrenes betydning for tilpasset opplæring	25
2.4.3	Motivasjon og mestring.....	26
3	Didaktisk teoriforankring	29
3.1	Begrepet didaktikk.....	29
3.2	Tre kompetansenivåer.....	31
3.2.1	K1- Gjennomføringen av undervisningen.....	32
3.2.2	K2- Konstruksjon av undervisningsprogram	32
3.2.3	K3- Kommunisere i, og utvikle didaktisk teori.....	33
3.2.4	Didaktisk kompetanse	34
4	Metode.....	37
4.1	Metodiske betraktninger	37
4.2	Valg av metode	37
4.2.1	Intervju	39
4.3	Fordeler og ulemper ved kvalitative intervju som metode.....	40
4.3.1	Fordelene	40
4.3.2	Ulemper.....	40
5	Undersøkelsen	43
5.1	Utvalget	43
5.2	Gjennomføringen.....	45

5.2.1	Innhenting av informasjon	46
5.2.2	Erfaringer fra gjennomføringen	46
5.2.3	Validitet og reabilitet.....	47
5.2.4	Etiske betraktninger.....	48
5.3	Resultater	49
6	Analyse av funn og drøfting	66
6.1	Hovedtendenser i undersøkelsen	66
6.2	Hva gjør lærerne for å legge til rette for tilpasset opplæring?.....	67
6.2.1	Hvilke former for tilpasset opplæring får de minoritetsspråklige elevene?	68
6.2.2	Kartlegging.....	71
6.2.3	Inkludering og rom for forskjeller.....	72
6.2.4	Utfordringer.....	73
6.2.5	Tilgjengelige ressurser	74
6.3	Samarbeid kollegaer imellom.....	75
6.4	Tilpasset opplæring v.s. kompetansenivåene	77
6.4.1	K1	77
6.4.2	K2.....	78
6.4.3	K3	79
7	Undersøkelsens konklusjon.....	81
7.1	Fremtredende pedagogiske utfordringer.....	82
7.2	Tilpasset opplæring eller tilfeldig?	84
7.3	Kollegialt samarbeid.....	85
8	Tanker om skolens videre arbeid	87
	Litteraturliste	91
	Vedlegg	95

1 Innledning

I denne masteroppgaven ønsker jeg å rette et fokus på de pedagogiske utfordringene lærere møter når de tilrettelegger for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Skolen i dag er en flerkulturell arena. Skolen skal ha rom for alle, men skal også legge til rette med øye for den enkelte elev. Et stort elevmangfold kan føre til mange pedagogiske utfordringer for læreren, når de skal tilpasse undervisningen til enkeltelevne, og samtidig ivareta behovene til klassen som en enhet. I egen praksis i skolen har jeg selv fått erfare utfordringene av å ha et stort elevmangfold og kunne tilrettelegge og inkludere for hver enkelt elev. Dette er ingen enkel oppgave og det er ikke en dag jeg gikk hjem uten å evaluere om alle elevene fikk nok ut av opplegget.

Temaet for denne masteroppgaven er hvilke pedagogiske utfordringer lærere står ovenfor i undervisningssituasjoner av minoritetsspråklige elever. Gruppen minoritetsspråklige elever tar for seg et stort omfang av elever. For å spisse oppgaven kommer den til å ha et hovedfokus på minoritets elever som ikke har tilstrekkelige norsk ferdigheter til å kunne følge den ordinære undervisningen, og faller under § 2-8.

Det norske samfunnet i dag er bygget opp av et mangfold av kulturer. Således er dette mangfoldet også representert i dagens norske skole. I følge Hauge(07) har antallet minoritetsspråklige elever mer enn fordoblet seg i løpet av 90 årene. Dette medfører et helt nytt forholdningsgrunnlag for lærere, når de skal tilpasse sin undervisning. Elevene tar med seg en ny kulturell kompleksitet som medfører utfordringer for læreren både praktisk pedagogisk og teoretisk.

Minoritetsspråklige elever må forholde seg til et språk og en kultur de kan oppleve å ikke beherske. I skolen undervises det på norsk og elever som ikke har tilstrekkelige norskferdigheter kan ha vansker med å få tilstrekkelig læring ut av undervisningen. Ofte kan det hende at minoritetsspråklige elever faller utenom. Dette er noe lærerne må ta høyde for i sin undervisning. Tilpasset opplæring er et prinsipp som står sterkt i skolen som skal sikre at undervisningen blir tilpasset alle elevenes evner og forutsetninger, i rammene av klassens fellesskap.

For å kunne dekke elevenes opplæringsbehov er det sentralt at lærerne har kunnskaper om barn og unges utvikling, samt innsikt i aktuelle læreplaner, forskrifter og kjennskap til sentrale lover

I min praksis i skolen har jeg observert hvor utfordrende det kan være for lærere når de skal tilrettelegge undervisningen for elever som ikke har den grunnleggende språklige basen for å kunne snakke eller selv forstår. Det er nettopp denne problematikken som fikk meg til å ønske å skrive om dette temaet. Og er basen for valget av problemstillingen.

1.1 Problemstilling

Den valgte problemstillingen for denne oppgaven er ;

“Hvilke pedagogiske utfordringer møter læreren når de legger til rette for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever, i en undervisningssituasjon?”

Jeg vil i denne oppgaven undersøke hvilke pedagogiske utfordringer læreren møter når de skal tilpasse undervisningen og legge til rette for inkludering, motivasjon og læring. Fokuset er rettet mot gruppen minoritetsspråklige elever under § 2-8. Problemstillingen blir undersøkt ved å intervjuere lærere med hovedansvaret for en klasse, fra to valgte barneskoler.

Jeg har også formulert tre forskningsspørsmål som danner utgangspunktet for undersøkelsen og for å snevre inn problemstillingen:

- På hvilken måte tar læreren i bruk de ressursene elevene har med seg, for å overkomme de språklige utfordringene minoritetsspråklige elever og lærere møter i undervisningssituasjoner?
- Hvordan kan læreren igjennom tilpasset opplæring (TPO) tilrettelegge for inkludering, læring og utvikling med utgangspunkt i de evnene og forutsetningene minoritetsspråklige elever har.
- På hvilken måte kan læreren legge til rette for mestring og motivasjon igjennom TPO hos minoritetsspråklige elever?

Forskningsspørsmålene har også sammen med problemstillingen dannet et utgangspunkt for utforming av intervjuguiden. I undersøkelsen har jeg valgt å se på flere forhold som jeg mener er forutsetninger for å kunne tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever under § 2-8. Dette er forhold hos elevene, miljøet og læreren selv. Det er de

individuelle forholdene hos elevene som gjør at læreren trenger en annen kompetanse for å kunne tilrettelegge. Lærerne må også se på de individuelle forholdene til elevene når de tilrettelegger opplæringen.

Didaktikk kan sees på som undervisningslære. Didaktisk teori ligger til grunn for å forklare hva en gjør, hvordan en gjør det og hvorfor det er nettopp dette som gjøres. En didaktisk kompetent lærer tar i bruk aktuell teori fra området og gjennomsyrrer dette i sitt arbeid. Både i undervisningen, under konstruksjonen av undervisningen og ved evaluering, refleksjon og kollegialt samarbeid om undervisningen (Morken, 2006, Dale 1999). Igjennom evaluering kan læreren reflektere over sin kunst. Igjennom samarbeid kan læreren drøfte med andre didaktikere. Evaluering og samarbeid er to nøkkelord i forhold til at lærere forbedrer sin kunst (Ibid).

Så hvordan bruker lærerne tilpasset opplæring i sin undervisningskunst? Hvordan tilrettelegger de for de minoritetsspråklige elevene? Kan vi si at læreren er didaktisk kompetent i lys av hva de gjør? Dette er noe jeg ønsker å svare på i denne oppgaven.

1.2 Begrepsavklaringer

Minoritetsspråklige elever er betegnelsen som brukes om de elevene som ikke har norsk som sitt morsmål. Minoritetsspråklige elever befinner seg i en situasjon hvor de ofte må benytte seg av to eller flere språk.

Tospråklig opplæring eller tospråklig fagopplæring brukes om opplæring hvor både norsk og morsmål brukes i opplæringen.

Majoritetsspråklige elever brukes om gruppen elever som har norsk eller samisk som morsmål.

Undervisningssituasjon ansees som et sosialt organisert system. En sosialt betinget situasjon som fungerer kommunikativt.

§ 2-8 *elever* er minoritetsspråklige elever med et annet morsmål enn norsk, som faller under enkeltvedtaket. Disse elevene har ikke tilstrekkelig dugleik til å følge den ordinære undervisningen.. Om nødvendig har disse elevene også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler.

2 Tilpasset opplæring

I dette kapittelet rettes oppmerksomheten mot begrepet og prinsippet tilpasset opplæring, og hvordan læreren kan få tilrettelagt for dette med bakgrunnen minoritetsspråklige elever har. Kapittelet vil også definere gruppen minoritetsspråklige elever og se på hva tilpasset opplæring for disse elevene kan innebære. Hva vil det si at alle har rett til en inkluderende og tilpasset opplæring etter egne evner og forutsetninger? Hva innebærer prinsippet tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever i grunnskolen? Hva er tilpasset opplæring for § 2-8 elever? Dette er noen av de spørsmålene som dette kapittelet skal ta opp.

2.1 Prinsippet og begrepet tilpasset opplæring.

Først skal vi se nærmere på selve prinsippet tilpasset opplæring. Helt siden tilpasset opplæring for alle elever ble lovfestet i 1998 (den gang § 1-2) har det vært større fokus enn tidligere på at skolen skal tilrettelegger og tilpasses alle elevene.

Disse tegnene finner vi blant annet i utdanningspolitikken i Norge, noe som en kan se resultatene av i NOU 2003:16" *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*", ulike stortingsmeldinger (heretter forkortet til St.mld.nr.) eksempel; St.mld.nr. 30 (2003-2004)" *Kultur for læring*", St.mld.nr. 16 (2006-2007) "*Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*" og i den nye læreplanen Kunnskapsløftet som ble gjeldende i den norske skolen fra 2006 (heretter forkortet LK06).

Tilpasset opplæring kan sees på som et prinsipp som vil gjelde alle elever. Det vil si at læringen skal tilpasses både elever som er flinke på skolen, men også til de elevene som ikke gjør det fullt så bra. Det skal også tilrettelegges uansett bakgrunn. Dette medfører at læreren skal tilrettelegge etter alle elevenes behov, uavhengig av hvilken kulturell bakgrunn, kjønn, legning eller sosiokulturelle forskjeller elevene har.

Prinsippet tilpasset opplæring dreier seg om et samspill mellom den individuelle tilpassingen og hensynet til fellesskapet. I LK06 generelle del står det:

"Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske

opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme"(2006:10).

Ut i fra dette tolker jeg tilpasset opplæring som at læreren skal ha øye for den enkelte elevs evner, forutsetninger for læring og utviklingsmuligheter. Både ut i fra hvilket alderstrinn og utviklingsnivå elevene er på. Men også at opplæringen skal tilpasses ikke bare etter eleven selv, men også ut i fra felleskapet, ut i fra de rammene som klassen elevene er en del av setter. Her tolker jeg det som at jeg ser på tilpasset opplæring da ikke som bare en lovfestet rett hver enkelt elev har, men som et overordnet *prinsipp* som gjelder samtlige elever i skolen. Tangen (04) skriver at bestemmelsen tilpasset opplæring som er hjelmet i opplæringsloven ikke kan sees på som at alle elever har rett til et individuelt tilrettelagt undervisningsopplegg, men at det er et prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring. Den enkelte skole og lærer skal legge til rette for å tilpasse undervisningen etter den enkelte elev innenfor rammen av ordinær undervisning (ibid).

2.1.1 Definisjon av tilpasset opplæring

Prinsippet tilpassetopplæring gir rom for tolkning, og hva lærerne praktiserer i skole hverdagene varierer, dette er også noe jeg selv har erfart og som kom frem under intervjuene. Derfor er det sentralt for senere drøfting i oppgaven å definere begrepet tilpasset opplæring. Men hvordan definere prinsippet tilpasset opplæring som begrep? Selve begrepet er et overordnet begrep som gjelder for alle elevene i den norske skolen. Noe som innebærer at alle elver både majoritets- og minoritetslever har rett til en opplæring som samsvarer med egne evner og forutsetninger (Opplæringsloven § 1-3).

Dalen og Wærness påpeker at selve kjernen i opplæringsloven når det gjelder prinsippet om tilpasset opplæring er at de kravene og forventningene som stilles til elevene, bør være realistiske i forhold til de evnene og forutsetningene de har (2007). Sentralt for at lærerne skal kunne klare å tilrettelegge en tilpasset opplæring bør de ha kunnskaper om barn og unges utvikling (Ekeberg og Holmberg 2004, Dalen og Wærness 2007, St.meld.nr.31 (2007-2008)). Her er det viktig å se på flere forhold som har innvirkning på elevenes utvikling, de bør ha kunnskap både om barn og unges normalutvikling og om utvikling av lærevansker. De bør ha kjennskap til om elevenes kultur og familiebakgrunn.

Essensielt er det også at lærerne har kjennskap til de ressursene elevene har med seg slik at de kan kartlegge kompetansen som er innenfor rekeviddet(ibid). Kartlegging av elevene er et sentralt punkt for å kunne tilrettelegge opplæringen. Om læreren ikke vet hvor eleven faglig ligger eller hvilke forutsetninger eleven har for å lære eller hva eleven kan, hvordan kan det da være mulig å tilrettelegge opplæringen?

I faglitteraturen finner vi et skille mellom en smal og en vid forståelse av begrepet. Lærere som benytter seg av den smale formen for tilpasset opplæring viser dette igjennom ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen sin på. Formene kan iverksettes direkte, og de kan registreres. Dette peker på en instrumentell kvalifisering av elevene, på en slik måte at skolene rendyrker den instrumentelle funksjonen ved opplæringen og de kulturelle aspektene ved opplæringstilbudet blir tatt for gitt (Engen,2004). Den videre formen ser mere på tilpasset opplæring som en type pedagogisk plattform som ikke kun skal sees i klasserommet, men som skal prege hele skolemiljøet og hvorledes hele skolens virksomhet. Og ut i fra dette ideologiske synet skal alle elevene få den best tilrettelagte opplæringen som mulig (Backmann og Haug 2006).

Håstein og Werner bruker denne definisjonen på tilpasset opplæring og vil være den definisjonen oppgaven forholder seg til:

”Tilpasset opplæring er vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter til å bidra til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe” (2003:53).

Ut fra denne definisjonen tolker jeg det som at tilpasset opplæring skjer igjennom at læreren kontinuerlig vurdering av seg selv, undervisningen, undervisningsopplegg og elevenes resultater klarer å legge til rette for at elevene opplever mestring, inkludering og bli sett både som individ og i et fellesskap.

2.2 Minoritetsspråklige elever

Minoritetsspråklige elever er ingen homogen gruppe og det er lettere å påstå at gruppen har så store variasjoner innad at det er alle forskjellene som kjennetegner de. Minoritet i seg selv refererer til en gruppe som er i mindretall i et storsamfunn (Eriksen og Sørheim, 2007) I denne oppgaven vil språket og kulturen legge grunn for å definere minoriteten , som refererer til gruppe med et språk som avviker fra den dominerende kulturen og språket i landet (Engen og Kulbrandstad, 2004) .

Offentlig brukes begrepet minoritetsspråklige elever om de elevene som har et annet morsmål enn norsk og samisk og det er dette utgangspunktet begrepet vil ha for denne oppgaven. Selv om variasjonen av begrepet varierer noe i forskning er det dette begrepet jeg selv også er kjent med fra egen praksis i skolen og som gir en godt utgangspunkt for gruppen. Dette medfører også et stort sprik i hvilke forutsetninger elevene har med seg inn i skolen. Elever som er innvandrere kan ha forskjellige grunner for å ha kommet til Norge. Det kan hende de har flyktet fra krig eller flyttet til Norge for å forenes med familien sin. Dette er bare noen av de ulike bakgrunnsforholdene som kan ha noe å si for elevenes forutsetninger. Og er med på å øke den variasjonen av elever i klassen. Det kan også hende at elever som kommer til Norge har psykososiale vansker etter forferdelige leveforhold i hjemlandet eller etter flere år på flukt. Slike ting er det vanskelig å ta høyde for , men som læreren må forholde seg til. Dette er også et annet viktig element for hvorfor det er så viktig å kartlegge elevene.

I skolen kan man også spisse gruppen minoritetsspråklige elever ytterligere. Vi kan skille elevene ut i fra hvem som følger ordinær læreplan i norsk og de som har enkelt vedtak om særskilt norskopplæring. Det er ikke sikkert at de minoritetsspråklige elevene som ikke har vedtaket § 2-8 vil ligge på det samme faglige nivået som de majoritetsspråklige elevene. Men de har tilstrekkelige norsk kompetanse til å få nok ut av undervisningen. Men det er også enkelte minoritetsspråklige elever som ligger høyt faglig og klarer seg bra på skolen, dette kan også igjen medføre utfordringer for læreren. Men i denne oppgaven vil fokuset ligge på de elevene som klarer seg dårligere enn gjennomsnittet og forhold som kan ligge bak. Med det som baktanke vil oppgaven ha et hovedfokus på § 2-8 elever:

“Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege

opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar” (Opplæringsloven, 1998)

Oppgaven vil da med andre ord ta utgangspunkt i minoritetsspråklige elever som ikke har norsk eller samisk som morsmål, samt har vedtak etter § 2-8.

2.3 Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever

Tilpasset opplæring er et gjennomgangstema i stortingsmelding nr. 30. Hvor det i forordet understrekes at *"vi ikke har lyktes i å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev. Det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter"*. Stortingsmeldingen omhandler blant annet tilstanden i grunnopplæringen, og den forklarer forskjellene i læringsutbytte mellom elever og de systematiske forskjellene i elevprestasjonene ut fra kjønn, og sosial og etnisk bakgrunn (St.mld.nr.30, 2003-2004). Er det slik at skolen er med på å forsterke de forskjellene elevene har med seg inn i skolen og at forskjellene gjør det umulig at elevene ikke kan levere tilsvarende gode resultater som elever med andre bakgrunner?

Elevene skal uavhengig av kjønnsforskjeller, sosial, etnisk eller språklig bakgrunn få like muligheter til læring og utvikling. Tilpasset opplæring kan også sees på som et virkemiddel for likeverdig opplæring. Men målet om tilpasset opplæring blir ikke nådd om forhold som kjønn, sosioøkonomiske forhold, ressurser i hjemmet og kulturelle forskjeller ikke har noe å si heller. Skolene skal gi tilpasset opplæring ut i fra elevenes evner og forutsetninger. Forhold ved eleven selv er med på å definere elevens evner og forutsetninger. Det er deres forskjeller som gjør at de er akkurat dem de er. Det vil være skolens ansvar å ta i bruk disse egenskapene for å tilrettelegge for en tilpasset opplæring. Om skolen ikke tar dette hensynet kan ikke undervisningen sees på som en type assimilering? Nettopp igjennom tilpasset opplæring og inkludering i et trygt og godt læringsmiljø er det dette som ikke skal skje. Men hva om dette ikke gjennomføres?

Dugstad og Eriksen (09) hevder at målet om tilpasset opplæring ikke nås om forhold som kjønn, bosted, økonomien til foreldrene, kulturell og sosial bakgrunn spiller inn på elevprestasjoner. Videre sier de at dette kan ha uheldige utfall for minoritetsspråklige elevers utbytte av opplæringen. Og på den måten får konsekvenser for høyere utdanning og muligheter for innpass i arbeidslivet. Igjennom tilpasset opplæring vil de minoritetsspråklige elevene få de samme mulighetene til en likeverdig opplæring, som en majoritetsspråklig elev.

Men her ser jeg det også sentralt at alle elever får tilbud ut fra egne evner og forutsetninger. Dette medfører at lærerne må kartlegge hver enkelt elev og kontinuerlig kartlegger for at opplæringstilbudet er godt nok. Om faktiske forhold som kjønn, bosted, foreldres økonomi, kulturell og sosial bakgrunn får noe å si for utfallene i skolen, er det ikke en god nok kartlegging som tar høyde for disse forholdene? Kanskje problemet ligger i at skolene ikke er flinke nok til å ta høyde for de forskjellige forholdene som ligger til grunn. Og at tilpasset opplæring i seg selv kun vil være realiserbart om kartleggingen er god nok.

La oss se litt nærmere på språket som problemområde. For minoritetsspråklige elever og lærere kan det å gjøre seg forstått være et gjennomgående problem av hverdagen. Den norske språklige kompetansen hos elevene kan i beste fall beskrives som varierende, mens læreren ofte ikke har tospråklig kompetanse ut over norsk og et andrespråk lært på skolen (engelsk/tysk/fransk). Kartlegging av de minoritetsspråklige elevenes språklige kompetanse er noe som er presisert i opplæringsloven § 2-8 og § 3-12 :

“ Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føreseigna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen” (Opplæringsloven, 1998)

Kartlegging er med på å legge til rette for den enkelte elevs forutsetninger ut fra hvor elevene ligger i det aktuelle øyeblikk. Derfor ser jeg det også viktig at kartlegging er en kontinuerlig prosess som skjer igjennom hele skoleforløpet til elevene. Og ikke en engangs hendelse. Hvilke kartleggingsverktøy som skal brukes når det gjelder kartlegging av de minoritetsspråklige elevenes kompetanse blir det ikke presisert,

noe som gjør at hver enkelt kommune og skole står fritt til valg av hvilket kartleggingsverktøy de ønsker å bruke(NOU, 2010:7). Kartleggingen av dugleiken elevene har i norsk ble presisert i opplæringsloven fra og med skoleåret 2009/2010, noe som medfører at alle skoler møtes med krav om kartlegging.

Kartlegging ser jeg som en viktig del av prinsippet tilpasset opplæring, og spesielt med tanke på opplæringen for de minoritetsspråklige elevene. Om læreren kun tilrettelegger opplæringen etter hva de tror og ikke hva de vet, legger de ikke opp etter prinsippet tilpasset opplæring. Da vil ikke undervisningen være tilrettelagt etter elevenes forutsetninger og evner. Og da kan en stille spørsmålet om de vil få et tilfredsstillende utbytte av undervisningen?

Et annet element ved kartleggingen av de minoritetsspråklige elevene, er i forhold til hvilke kartleggings verktøy som blir tatt i bruk. I og med at skolene og lærerne står fritt til valg av kartleggingsverktøy, hvilke kriterier har de da for valg av verktøy? Minoritetsspråklige elever under § 2-8 har ikke tilstrekkelig språklig kompetanse til å få nok ut av den ordinære undervisningen, vil kartleggingsmateriale med norsk som utgangspunkt ville kunne være realistiske verktøy som kartlegger elevenes fulle spekter? Blir det tatt høyde for elevenes manglende norsk kunnskaper når lærerne kartlegger i matte, hvor spørsmålene er formulert med norske begreper? Dette er forhold det vil være viktig for lærerne å ta høyde for under kartleggingen av de minoritetsspråklige elevene, slik at de vil kunne få mulighet til rett tilpassing. Og at vanskene ofte ikke skyldes manglende kunnskaper, men manglende forståelse og norske begreper til å kunne gjøre seg forstått.

Igjennom tilpasset opplæring som legges opp etter evner og forutsetninger, er det som nevnt tidligere essensielt at læreren har kjennskap til og kunnskaper om elven og elevens faglige nivå. Og ved å ha kjennskap til nivået elevene ligger på kan læreren legge til rette for læring og utvikling.

For å finne ut hvilket nivå elevene befinner seg på, må læreren kartlegge ikke bare hva en elev mestrer eller ikke mestrer, læreren må kartlegge elevens nære utviklingssone. Dette begrepet kom opprinnelig fra Vygotskij og enkelt forklart handler om hva en et barn mestrer alene og hva de mestrer med litt hjelp (Tetzchner, 2001). Hauge (07) viser til Vygotskij når hun påstår at tilpasset opplæring for

minoritetsspråklige elever må bygge på de kunnskaper, erfaringer og ferdigheter elevene allerede har. Hun hevder at tilpasset opplæring ikke vil handle om forenkling av lærestoff og langsommere progresjon. Vygotskij sin nære utviklingssone bygger nettopp på dette. Elevene har tilegnet seg en viss kompetanse og i den nære sonen rundt ligger det de kan mestre med litt hjelp. Om læreren legger til rette et opplegg som går over hodet på elevene, har de ikke tilrettelagt nært nok til at elevene skal kunne ha tilstrekkelig kompetanse til å kunne mestre oppgavene (ibid).

Hauge legger frem bruk av morsmålet til elevene til hjelp for å tilegne seg nytt lærestoff som en god måte å tilpasse opplæringen. Dette når læreren tar i bruk et språk elevene behersker, tilpasser man også opplæringen etter elevenes forutsetninger. Siden de ikke behersker et tilstrekkelig norsk språk til å kunne følge undervisningen(Hauge, 2007).

I strategiplanen Likeverdig opplæring i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2007) kommer det frem at en skal sikre en tilpasset og differensiert opplæring, man skal bedre språkopplæring på norsk samt morsmålet og øke kompetansen til de ansatte, om tospråklig utvikling og flerkulturelle spørsmål. Dette kan sees i sammenheng med stortingsmelding 30: *Kultur for læring*, hvor de svake resultatene til de minoritetsspråklige kan forklares ut i fra en manglende tilpasset opplæring(St. meld.nr.30, Kunnskapsdepartementet, 2003- 2004)

En kan da spørre seg selv om de minoritetsspråklige elevene får en tilfredsstillende tilpasset opplæring? Dette kommer jeg mere inn på under minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Med endringene i opplæringsloven med tanke på kartlegging kan det hende vi om noen år kan se endringer i forhold til tilpasset opplæring. Ved mer kartlegging kan prosessen føre til en bedret språkopplæring og økt kompetanse hos lærerne.

2.4 Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner

De minoritetsspråklige elevene har generelt prestert dårligere resultat skolefaglig enn majoritetsspråklige elever (jfr. Bakken,2003 , Bakken,2007 , NOU ,2010:7) Og Nova rapporten fra 2003-2004 viser at gjennomgående i alle fag oppnår de minoritetsspråklige elevene noe svakere resultater en majoritets språklige. Dette er ingen spesielt norsk trend, i de fleste OECD – landene gjør elever med innvandrers bakgrunn det dårligere enn majoritetselevene (ibid).

De nasjonale prøvene i lesing på norsk og engelsk og i regning har blitt gjennomført i både 5 og 8 klasse siden 2007, med et formål å øke kunnskapen om elevenes grunnleggende ferdigheter. De minoritetsspråklige elevene oppnår i gjennomsnitt en lavere skår på disse prøvene, og denne forskjellen øker ytterligere fra femte trinn til 8.trinn (NOU, 2010:7).

Utvalget i NOU 2010:7 rapporten begrunner en betydelig del av resultatet elevene presterer på de nasjonale prøvene med sosial bakgrunn, hvor elever med høyt utdannede foreldre skåret høyere enn elever som har foreldre med lavere utdanning på 5.trinn. Resultatene viser at både innvandrere og barn av innvandrere skårer svakere enn majoritetselevene, men barn av innvandrere skårer noe bedre enn innvandrere igjen(Ibid).

Det er flere som belyser problematikken rundt det at minoritetsspråklige elever møter flere utfordringer i skolesammenheng, og oppnår generelt dårligere resultater (jvf. Hauge, 2007). Også Bakken belyser det at minoritetsspråklige elever stiller i motbakke sett i forhold til majoritets elever. Anders Bakken i Nova rapport (15/2003) har et utgangspunkt i resultatene fra undersøkelsen Ung i Norge fra 2002 og et av hovedfunnene i undersøkelsen er at de minoritetsspråklige elevene oppnår svakere karakterer som kan tyde på viktige sosiale forskjeller. Hvordan kan læreren ta hensyn til at disse elevene stiller i motbakke? Hva har dette å si for tilretteleggingen av opplæringen?

Ut i fra resultatene nevnt ovenfor hvor barn av innvandrere skårer bedre enn innvandrere, kan det tyde på at det er forhold hos barn av innvandrere igjen som gjør at de har et gunstigere utgangspunkt. Det kan også tenkes at det er forhold hvor den tilpassede opplæringen skolen legger til rette for er med på å øke forskjellene slik at de elevene som har sterkere ressurser hjemme eller iboende vil komme bedre ut av det. Jeg ser det som

sentralt å se på faktorer som kan ligge bak, individuelt hos elevene. Når dette er noe lærerne må kartlegge og ta høyde for når de tilpasser opplæringen.

2.4.1 Språkets betydning for tilpasset opplæring

Det er lett å se logikken i utsagnet “ en lærer lite, når en ikke forstår hva som blir sagt eller hva det blir spurt om”, enkelt og greit kan en si at vi lærer best på et språk som vi forstår. Minoritetsspråklige elever er ofte tospråklige og norsk er sjeldent deres første språk. Så lenge de minoritetsspråklige elevene ikke behersker undervisningsspråket, har de dårlige forutsetninger for å kunne ta lærdom av undervisningen. Majoritets elever har vært i kontakt med det norske språket siden de ble født og det er deres første språk. Dette gjør at deres språklige grunnlag er solid forankret i deres livserfaringer og for en minoritetsspråklig elev er det å nå det samme funksjonelle nivået en stor utfordring.

Hvor lang tid det tar å nå et funksjonelt nivå i norsk er avhengig av flere faktorer. Som hvor gamle de var når de kom til Norge, mye norsk de har vært utsatt for, hvor mye norsk de behersker før skolestart, om foreldrenes norsk kunnskaper og erfaringer er solide nok til å kunne assistere hvis det oppstår misforståelser eller barnet lurer på noe. Når foreldrene bruker sitt “beste” språk når de kommuniserer med sine barn kan de lettere forklare og hjelpe og sette ord på fenomener og erfaringer barnet gjør. Et solid morsmål danner også et godt grunnlag for læring og utvikling. Og har mye å si for utviklingen av et funksjonelt norsk språk (Egeberg, 2007). Cummins(2000) hevder at det vil ta inntil 10 år før de minoritetsspråklige elevene oppnår et godt nok kognitivt akademisk språk (CALP), mens det tar mellom to til fire år å tilegne seg de nødvendige ferdighetene til å kunne kommunisere(BICS). Ser vi dette i en sammenheng med resultatene til minoritetsspråklige elever kan dette være en av faktorene som spiller inn på at deres resultater er noe dårligere til å begynne med. Men hvorfor snur ikke trenden når elevene kommer høyere opp i klassene? Kan dette tyde på at grunnet dårlige ferdigheter i norsk har elevene ikke fått det samme ut av undervisningen som majoritetsspråklige elever?

Selj og Rye (08) viser til aktuell forskning som belyser det at flere flerspråklige elever bruker lengre tid på å utvikle et funksjonelt nivå, slik at de kan ta til seg innholdet i undervisningen og ta i bruk læremidler uten for store språklige hindringer. Dette kan bero på flere grunner.

Cummins (2000) hevder det finnes et felles tankesystem under de språkene en lærer, så når et barn står ovenfor en språklig utfordring kan de overføre de erfaringene de har fra eksempel morsmålet til å løse forståelsen av norske ord. Kognitivt nivå og ferdigheter på førstespråket og viktige faktorer for hvor effektivt et nytt språk læres (Egeberg, 2007). Dette er også noe jeg ser som et sentralt moment som kan bygges på i undervisningen.

I tråd med dette uttrykker Vygotskij (04) at det er to helt forskjellige prosesser barnet går igjennom når barnet skal lære et nytt språk eller utvikle morsmålet. I tråd med Cummins påpeker også Vygotskij at når barnet lærer seg et nytt språk brukes det ordbetydninger som allerede er utviklet på morsmålet, men at en bare oversetter dette. Da bygger elevene morsmålet semantikk. Om elevene da ikke har et godt utviklet morsmål har de ikke den nødvendige kunnskapen til å bygge opp et godt og funksjonelt nytt fremmedspråk. Ved læring av morsmålet må det bygges opp et helt nytt semantisk grunnlag.

Dette kan også sees i sammenheng med Hauge (07) som er veldig positiv for å la elevene ta i bruk morsmålet for å tilegne seg nytt lærestoff. Ved å ta i bruk et språk de allerede kan legger læreren til rette undervisningen etter elevenes nære utviklingssone. § 2-8 elever har ikke tilstrekkelige kunnskaper til å kunne følge den ordinære undervisningen med et godt nok utbytte. For disse elevene vil det vært gunstig å tilrettelegge undervisningen etter med da eksempel morsmålsstøttet undervisning som fremmer læring.

De norsk språklige ferdighetene en minoritetsspråklig elev sitter inne med har mye å si til for hvordan eleven forholder seg til blant annet lærere og andre medelever. Det har også mye å si for hvordan elevens læringsprosesser i forhold til både det å lese, skrive og forstå muntlig tale (Nusche, 2009). Man lærer et språk ved å ta det i bruk. Igjennom kommunikasjon i dialoger og samhandling med andre elever vil de minoritetsspråklige elevene utvikle sine språklige kunnskaper (Selj og Rye, 2008). Med et begrenset norsk språk er det ikke utenkelig å tenke seg at det er begrenset hva eleven kan få med seg av undervisning. I stortingsmelding mangfold gjennom inkludering og deltakelse (St.meld.nr. 49, Arbeidsdepartementet, 2003-2004) vises det til at det å beherske det norske språket er en forutsetning for å lykkes i skolen, samt for videre deltakelse i det norske samfunnet.

Minoritetsspråklige elever står ovenfor en dobbel utfordring, når de både må lære seg et nytt språk og å overkomme pensumet som majoritetselevne. Det er ikke hårreisende å anta at disse elevene ofte kan falle etter og at det kan føre til begynnelsen på langtidssiktede konsekvenser for deres læring og utvikling (Bakken, 2009a). Det er ikke vanskelig å tenke seg at minoritetsspråklige elever står ovenfor en trippel utfordring, når de også må forholde seg til morsmålet sitt. Og i og med at dette språket ikke er ferdigutviklet kan det igjen føre til flere utfordringer for elevens norsklæring. Cummins hevder at elevene vil lære bedre når de har et eget språk å benytte. Jeg ser da at morsmålet vil kunne fungere som et stilas for å lære et nytt språk. Men når elevens beste språk ikke er tilstrekkelig behersket vil ikke stillaset som benyttes være sterkt nok til å støtte opp rundt det nye språket. Det vil ikke da være uaktuelt å si at yngre elever som ikke har lært seg å beherske sitt eget morsmål derfor ikke har et tilsvarende godt nok grunnlag for å bygge på. Dette i tråd med § 2-8 at elevene også skal få morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring om det viser seg å være et behov utover den særskilte norsk opplæringen. Vygotskij på sin side kunne sett på stillaset som morsmålets semantiske grunnlag.

Det kan også være andre faktorer med i bildet som at elevene har analfabete foreldre eller andre forhold som har gjort at deres læring har stagnert, slik at de ikke kan tilsvarende mye på sitt eget morsmål som norske elever kan norsk. Dette kan også igjen være en faktor som vanskeliggjør opplæringen av et norsk språk i hjemmet, når barn lærer språket igjennom å praktiserer det (Hauge, 2007)

Igjennom reform 97 fikk minoritetsspråklige barn muligheten til å eksponeres for norskspråket på et tidligere tidspunkt og de faglige kravene er betydelig mindre for 6 åringer, noe som kan ha resultert i at disse elevene får større språklig gevinst de kan dra nytte av opp over årene. Noe resultatene Bakken (2009a) korrelerer med. Resultatene viser at de minoritetsspråklige elevene som fikk starte som 6 åringer og hadde et lengre skoleforløp, skåret 0,6 p høyere. Og målene viser til at 30% av forskjellene mellom minoritets språklige elever og majoritetsspråklige elever har blitt utjevnet. Dette styrker tanken om at barn i kontakt med språket utvikler sine ferdigheter.

Nusche (09) i OECD rapport nr 22. viser til PISA resultater som viser til at minoritetsspråklige elever som ikke er i kontakt med norsk i hjemmet sitt ligger 1 år etter klassekameratene sine. Det kommer ikke frem om det i undersøkelsen er tatt hensyn til

bakgrunnen til de minoritetsspråklige elevene, om de har bodd i landet fra fødsel, vært i kontakt med majoritetsspråket før skolegang eller om elevene har kommet sent og rett inn i skolen. Dette er alle forhold som vil gi forskjellig utslag i hvor godt norsk eleven snakker før skolegang og hvor mye norsk foreldrene har vært i kontakt med og kan hjelpe barnet med egne kunnskaper både fra morsmål og støtte opp rundt innlæringen av det norske språket.

Hva har dette å si for tilpassing av opplæringen med tanke på § 2-8 elever? Disse elevene har fått enkelt vedtak på bakgrunn av at deres norsk språklige kompetanse ikke er tilstrekkelig til å kunne følge det ordinære opplæringstilbudet. Hvordan tilrettelegger skolen og lærere for disse elevene i undervisningen sin og hvilke spesielle hensyn tas det til at disse elevene ikke har den samme bakgrunnen til å kunne følge undervisningen?

2.4.2 Foreldrenes betydning for tilpasset opplæring

En av de mest sentrale faktorene som kan ha innvirkning på elevenes læringsutbytte er foreldrene. Dette var også noe som kom tydelig frem under intervjuene som vanskeliggjorde arbeidet for læreren å tilpasse opplæringen. Av den grunn har jeg valgt å ta med dette i teoridelen, selv om foreldrene er en faktor som indirekte påvirker læreren. Er det noe læreren må tilrettelegge etter .

Forskning viser at det eksisterer en sammenheng mellom foreldrenes utdanning og barnas skolerresultater (jfr. Bakken,2003 , Bakken,2004 , Bakken,2009a og b , Lie, 2004). Foreldre er støttespillere for barnets utvikling av både sosiale ferdigheter og faglig kompetanse(Haugen,Larsen,Skogen og Øzerk, 2006, Hauge,2007). Om eleven har ressurssterke foreldre som vier mye tid til å overføre sine egne kunnskaper til barnet, eks lære å lese og ha et stort utvalg av bøker hjemme, eller ta seg tid til å hjelpe barnet med leksene etter skoletid, vil disse barna ha et helt annet utgangspunkt for læring. Dette kan være forhold som letter disse elevenes læring i skolen og danner en bedre grobunn for læring og utvikling.

I følge Bakken (04) har hjemmet fortsatt en signifikant innflytelse på elevenes læringsutbytte, noe som viser seg eksempel gjennom store forskjeller i leseferdigheter. Og dette er et område forskningen har hatt et økt fokus på de siste årene. I skrivende stund har NOVA et prosjekt “ *Kunnskapsløftet- også et løft for utjevning av sosial ulikhet*

i læringsutbyttet?”, som er en evaluering av Kunnskapsløftet og avsluttes i 2011. I delrapporten “Ulikheter på tvers” som er første delrapport fra Novas evaluering av Kunnskapsløftet, legges det frem ulike teorier om faktorer som kan ha innvirkning på skoleprestasjonene. Grovt sett skilles det mellom to hovedposisjoner;

1) Skolen blir sett på som primærårsaken til prestasjonsforskjellene. Det er forhold ved selve skolen (organisering og pedagogikk) som er utslagsgivende. Familiene er med på å påvirke barns læringsprosesser, men ulikhetene må forstås gjennom de premissene skolesystemet hviler på. Ergo, skolen forsterker bare de allerede eksisterende forskjellene.

2) Det er forhold som ligger utenfor skolens kontroll. Forskjellene elevene imellom blir skapt av forhold utenfor skolens kontroll, men skolen er med på å reprodusere denne ulikheten som er hovedsakelig skapt av forskjellige forhold som ressurser i hjemmet, motivasjon som ligger hos elevene selv og arbeidsvaner.

Dette er forhold som ligger bakut for både for majoritets- og minoritets elever. Men i forhold til minoritetsspråklige elever er det enkelte som har kritisert skolen for å ha en for monokulturell tilnærming, noe som fører til at det kulturelle mangfoldet ikke verdsettes eller likestilles tilfredsstillende i skolen. Bakken (09) betegner den norske modellen som en “integrert mainstream modell”, hvor målet vil være at alle elever skal følge den ordinære undervisningen. “Alle” tilbud som gis de minoritetsspråklige elevene i skolen har som mål å gi støtte og hjelpe til de har tilstrekkelig “dugleik” til å følge den ordinære undervisningen. Dette synes kan sees på som en assimileringshypotese. Og ut fra dette synet kan det debatteres om undervisningen i skolen virkelig er likeverdig og differensiert.

2.4.3 Motivasjon og mestring

Å ha gode norsk ferdigheter ved skolestart gir et godt utgangspunkt for de minoritetsspråklige elevene. Å ha dårlige norskspråklige ferdigheter kan resultere i dårlige erfaringer i forhold til skolemestring. Innledningsvis hevdet jeg at minoritetsspråklige elevers presterer dårligere enn majoritetsspråklige i skolen. Minoritetsspråklige elever kan oppleve å komme til kort i skolehverdagen. Å føle at du ikke mestre skolehverdagen kan føre til at elevene stagnerer ytterligere. Motivasjon blir

beskrevet som en viktig drivkraft for læring og som har betydning for elevenes atferd og noe læreren bør rette et fokus på. (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Tilpassing av opplæringen bør legges til det eleven mestrer, og dette resulterer i positive erfaringer for eleven.

Elevene kan ha ulike motiver for den innsatsen de legger ned i skolearbeidet. Ettersom elevene blir eldre kan motivene være å prestere bra og få gode karakterer, slik at de kan komme inn på høyere utdanning og senere få den jobben de har lyst på. Motivasjon er en viktig drivkraft i skolen, og motivene for å ønske suksess eller motiver for å unngå fiasko er to mulige utfall. Noen elever har som målsetning å vise hvor langt de kan nå, mens andre er mer opptatt av å unngå mulig til kort komming, spesielt kan dette forekomme om elevene tidligere har opplevd nederlag i forhold til faglig prestasjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2005, Huneide, 2003). Eksempel at eleven har fått dårlig resultat på en prøve.

Skaalvik og Skaalvik(05) hevder at forskning viser også at forventning om mestring har mye å si for elevenes motivasjon for skolearbeidet. Som også påvirker elevenes valg av aktivitet, innsatsviljen og utholdenhet, som igjen påvirker læringsutbyttet til elevene. I NOU 2010:7 påpeker utvalget at minoritetselever ofte har høy motivasjon til å gjøre det bra i skolen, og har ønske om å få gode og attraktive jobber. Dette er en viktig drivkraft hos elevene det er viktig å ivareta igjennom skolegangen. Igjennom tilpasset opplæring og riktig kartlegging av elevenes nivå kan læreren ivareta denne drivkraften. Om elevene får oppgaver som ligger i den nære utviklingssonen vil de oppleve mestring.

Jeg tolker det som at elever som ofte opplever nederlag i skolen, at de ikke forstår eller klarer å møte de kravene som stilles, ikke alltid oppnår mestring. Alle elever har et behov om å føle at de mestrer noe, at de blir sett og akseptert (Lyster, 2002). Motivasjon kan til dels observeres igjennom atferds endringer. Spesielt med tanke på de minoritetsspråklige elevene som ikke nødvendigvis mestrer det norske språket like godt som enkelte klassekamerater kan det å oppleve mestring ofte være en utfordring. Å ikke gjøre seg forstått eller å forstå kan være en slitsom prosess. Dette er også et element tilpasset opplæring bør innlemme. Men spesielt at læreren selv er bevisst på dette. De kan selv oppleve frustrasjonen i timene hvor de ikke blir forstått. Igjennom og genuint å være interessert og bygge opp mestring rundt de små fremgangene elevene viser, kan elevene motiveres til å prøve hardere eller ikke mister motivasjonen til å kommunisere.

En forutsetning for at elevene skal få oppleve mestring er at læreren legger til rette lærestoffet i forhold til elevenes nære utviklingssone, slik at arbeidet blir tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dette er også noe TPO skal legge til rette for.

Nært knyttet til motivasjon og mestring er elevers selvbilde. Følelsen av å ikke strekke til kan være vanskelig for mange elever å takle. Det er viktig at elevene føler seg ivaretatt og at de føler seg trygge i miljøet de er i. Dette spesielt med tanke på læring og utvikling (Lyster, 2002). Dette er også noe som er omtalt i opplæringsloven § 9a-1 *“Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”*.

Dette er da forhold skolene skal ta høyde for, samt å legge til rette for.

Opplæringstilbudet eleven mottar bør bygge på de forutsetningene eleven har med seg. Faktorer som er nevnt ovenfor er elementer som ligger utenfor skolens domene. Men er forhold skolen må ta høyde for. Som nevnt ovenfor kan skolen være med på å forsterke de forholdene som vanskeliggjør for en optimal læringskurve for eleven. Dette stiller krav til at læreren er kompetent i faget sitt og kan legge opp en tilpasset opplæring etter elevenes evner og forutsetninger, noe som stiller krav til kartleggingen av elevene.

3 Didaktisk teoriforankring

I denne oppgaven ønsker jeg å benytte meg av et didaktisk utgangspunkt for å tolke undervisningssituasjonen til lærerne. Oppgaven vil ta for seg Dales tre kompetansenivåer som hoved plattform for å drøfte hva lærerne gjør i en undervisningssituasjon og i forhold til gjennomføring av tilpasset opplæring i sin undervisning. Omlyden av problemstillingen retter et fokus på nøkkelbegrepet “*i en undervisningssituasjon*”. Hva legger jeg i en undervisningssituasjon?

Som nevnt tidligere kan en vurdere undervisningssituasjon ut i fra flere kriterier. Jeg har valgt et utgangspunkt ut i fra Dales 3 kompetansenivåer. Min tolkning av hva en undervisningssituasjon er tredelt; 1) *her og nå* situasjonen (Det som skjer i klasserommet , undervisninger og interaksjon med elevene) , 2) *planleggings* situasjonen (er læreren bevisst hva elevene kan oppnå og vurderer oppleggene) og 3) den kritiske analysen ,både *indre evaluering og ytre evaluering* (vurderer læreren seg selv og sine kolleger kritisk ut i fra aktuell didaktisk teori).

Siden de tre områder er forskjellige sider av undervisningen vil de alle ha en form for innvirkning på hverandre, og det er da spesielt viktig er at læreren er dette bevisst i sin planlegging og evaluering av den aktuelle undervisningssituasjonen. Informasjonen som kommer frem i undersøkelsen vil bli satt opp mot Dales tre kompetansenivåer under drøftingen.

3.1 Begrepet didaktikk

Først vil jeg redegjøre for begrepet og dets betydning for utgangspunkt for problemstillingen. Om vi går tilbake til den greske roten av begrepet deik som betyr å vise vei og avdekke(Gundem,2003). Kan vi ut i fra dette tolke didaktikk som lærerens evne til å vise elevene veien til å bli fullverdige samfunnsborgere igjennom å avdekke de verdier og kulturelle forhold som samfunnet de er en del av er bygget opp rundt.

Det å definere begrepet didaktikk kan ikke sees på som en smal sak. Det finnes mange ulike definisjoner som varierer i krav på legitimitet historisk sett og i samtidig kontekst. Didaktikk i den videste forstanden kan sees på som vitenskap og teori om undervisning og læring (Gundem, 2003). Det de fleste kan se seg enige i er at det ikke eksisterer en

felles og utvetydig forståelse av didaktikkens innhold, område, metode og systemoppbygging som en del av pedagogisk vitenskapelig disiplin.

Dale (89,98) legger frem den tradisjonelle forståelsen av didaktikk som læreplan og undervisningsteori, med grunnleggende temaer som mål, innhold, metode og vurdering av læreplanen og undervisningen. Eller med andre ord kan didaktikk sees på som undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Læreren kan sees på som didaktikkens rytter , som skal legge til rette ut i fra føringer fra lokalt fastsatte læreplaner, kunnskapsløftet og egne teoretiske vurderinger om hva som skal læres, hvordan det skal læres og organiseres, samt legitimere hvorfor de gjør akkurat det de gjør (Dale, 1989, Dale, 1998, Gundem, 2003) . Ut i fra dette tolker jeg det som at læreren skal være bevisst for hva de gjør, hvorfor de gjør det og hvordan de gjør det, de skal også igjennom læreplaner og andre føringer legitimere deres undervisningssituasjon.

Morken (06) oversetter begrepet til undervisningslære, som både rammer teorier og begreper som brukes i drøfting, planlegging, samt gjennomføringen og vurdering av pedagogisk virksomhet. Dette begrepet gir en dekkende beskrivelse av didaktikk, som denne oppgaven er bygget opp rundt.

Didaktikk vil i denne oppgaven bli sett på som undervisningslære som ligger til grunn for *hva som skal læres, hvordan det skal læres og hvorfor læreren gjør akkurat det de gjør.*

Hva har dette å si for hvordan læreren tilrettelegger undervisningen? Tidligere gikk jeg inn på at prinsippet tilpasset opplæring gikk ut på å legge til rette for den enkelte elevs læring og utvikling ut fra klassens rammer og fellesskap. Med et didaktisk forankringspunkt og ut i fra læreplaner og andre føringer skal læreren kunne argumentere for hva som skal læres, hvordan dette skal læres og hvorfor. Så det er også ytre forhold enn de rammene hver enkelt elev eller klassens fellesskap setter for hvordan læreren skal tilrettelegge undervisningen.

3.2 Tre kompetansenivåer

Skolen er en arena hvor lærere utøver sin profesjon, dette stiller krav til om læreren er en profesjonell utøver med kompetanse på området. Dette kommer også frem i flere stortingsmeldinger (jfr. St.meld.nr 31(2007-2008) St.meld.nr.11 (2008-2009). Først vil jeg ta for meg begrepet didaktikk, dette fordi didaktikk kan sees på med flere utgangspunkt. Læreren er hovedelementet i oppgaven og utgangspunktet vil være å se på hva læreren gjør for å tilrettelegge undervisningssituasjonen sin når de skal legge til rette for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever.

Det er læreren som har avgjørende betydning for elevenes læring i skolen. I st.meld. nr. 11 understreker de at det er læreren som har den største betydningen for elevenes skoleprestasjoner, ved siden av forhold som ligger hos elevene selv og forhold fra hjemmet deres (2008-2009). Læreren står for hovedansvaret for læringen og derfor er det viktig at lærerne har kompetanse på området, eller formulert litt annerledes kan sitt fag.

Enhver profesjon vil også forutsette at en uttrykker kompetanse. Skolen er lærerens arbeids arena og de gjør seg erfaringer av sin undervisning, både den gjennomførte og den planlagte. Utøvelse av faget forutsetter at lærere kan planlegge, forstå, vurdere og analysere elevers prestasjoner, samt egne prestasjoner så vel som læreplaner(Dale, 1998). Dette er alle sentrale elementer ut i fra didaktisk teori for å kunne legitimere fagets hva, hvordan og hvorfor.

Dale (89,98) presenterer tre kompetansenivåer for å redegjøre for didaktisk rasjonalitet. Tanken bak å benytte seg av Dales tre kompetanse nivåer er at i følge Dale; ved en sammenheng mellom disse tre nivåene utvikles en pedagogisk profesjonell lærer i. Slik jeg tolker dette er at læreren vil være pedagogisk profesjonell om de kan legitimere det de gjør, hvorfor de gjør det og hvordan de gjør det ut i fra aktuell didaktisk teori på området. Disse tre kompetansenivåene skal illustrere i likhet med den didaktiske praksis trekanten den virksomheten som foregår i klasserommet og skolen. Jeg synes at ved å ta i bruk de tre kompetansenivåene kan en lettere analysere de ulike arenaene i lærerens undervisningssituasjon og se på hvordan de legitimerer deres hva, hvordan og hvorfor.

3.2.1 K1- Gjennomføringen av undervisningen

Læreren utfører daglig ulike aktiviteter for å realisere læring i sitt klasserom.

Undervisningen i seg selv bør være en målrettet aktivitet, og foregår igjennom en sosial og kommunikativ prosess. På dette nivået er det viktig at det eksisterer et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev (Dale 1989, 1998). Jeg tolker det som at læreren her bør i sin undervisning vise et mål og prosessen for å komme til målet gir da større mening for elevene. Aktivitetene som utføres er som regel kommunikative dette kan medføre vansker i forhold til § 2-8 elever. Lærere kan i forhold til k1 nivået erfare flere utfordringer til hvordan de tilpasser opplæringen. Hvor mye hensyn læreren viser i forhold til elevene som gruppe eller legger til rette undervisningen i forhold til hver enkelt vil være avgjørende for om læreren møter målet sitt og om elevene fikk noe mening ut av undervisningen.

Under gjennomføringen av undervisningen kan uventede ting forekomme, om elevene er urolige eller krangler, kan læreren velge å bryte inn for å få ro nok til undervisningen. Og for å ta slike avgjørelser ligger det nok ikke alltid en pedagogisk teori bak, eller om elevene har delt noen erfaringer som læreren da kan velge om de vil ta opp i fellesskap eller la ligge. I denne situasjonen kan teoriene hjelpe med å lage et grunnlag for de valgene som må tas, men mange av disse valgene ligger under handlingstvang og må derfor gjøres (Hundeide, 2004, Dale, 1989). På dette nivået skal læreren kunne begrunne hva de gjør opp mot aktuell didaktisk teori (både pedagogisk og læreplaner).

3.2.2 K2- Konstruksjon av undervisningsprogram

På dette nivået er de sentrale funksjonene overveielser over undervisningsmål, planlegging og evaluering av undervisningen. På dette nivået ser Dale (89) at *“disse aktivitetene bevisstgjør hensikten med undervisningen og er en del av det profesjonelle grunnlaget for undervisningen”* (s 51). Med dette tolker jeg det som at læreren igjennom å jobbe med å utvikle lokale læreplaner, ser an hvilke mål man velger, metoder som anvendes for å nå disse målene bidrar til å utvikle læreren som pedagog. Undervisning tolker jeg som et sosialt organisert system for målrettet læring. For undervisning er planlagt av læreren og gjennomføres i interaksjon med elevene. Og kommunikasjon er middelet brukt for å realisere dette. Dette forutsetter i følge Dale (89) at det er et fellesskap mellom lærer og elev. Målrettet læring forutsetter på sin side at det er et mål

som ønskes å nås igjennom undervisning. Undervisning er et middel for at elevene skal lære og utvikle seg.

Utvelgelsen av innholdet i undervisningen er viktig. For at en elev skal ta lærdom er det viktig at de ser meningen med det som undervises. Viktige elementer for dette er at lærerne kan trekke inn felles opplevelser og erfaringer som de kan legge til rette under ulike temaer og på tvers av temaene (Dale, 1989,1998). Minoritetsspråklige elever sitter ofte med andre erfaringer og opplevelser enn majoritetsspråklige elever. Dette er elementer læreren kan trekke med inn i undervisningen for å skape felles erfaringer.

Et annet sentralt element på dette nivået er lærernes evne til å evaluere eller vurdere seg selv (selvrefleksjon) og sin undervisningspraksis. Blir de målene de setter seg når de lager læreplanen nådd? Er det en metode som ikke fungerer så bra, slik at læring og utvikling stagnerer? Er det noe jeg kunne ha gjort bedre? Er det noe som fungerte? Hvorfor er det slik? Når lærere evaluerer seg selv er det viktig at de ser en sammenheng mellom intensjon bak læreplanen og realiteten i resultatene (Dale, 1998). Har lærerne en evne til å fornye seg selv? Noe av hensikten med dette nivået er at læreren utvikler en evne til å fornye sin utdanning (Dale, 1998,1989). På dette nivået skal læreren kunne begrunne hvordan de gjør det de gjør!

3.2.3 K3- Kommunisere i, og utvikle didaktisk teori

Dette nivået er i nær relasjon med K2, men skillet går ved at lærerne på dette nivået kommuniserer over didaktisk teori og utvikler egen didaktisk teori. Med å utvikle didaktisk teori menes det at en setter egne ord, erfaringer og mening til begreper i forhold til egen omverden. Dale (89) presenterer tre sider ved å konstruere og kommunisere i teori; refleksjon, selvbevissthet og tenking i begreper. Ved å tenke igjennom hva en har vært fokusert på igjennom å konstruere et undervisningsprogram både igjennom oppbyggingen, gjennomføringen og se egne teorier fungere bygger opp lærerens konstruksjon av teorien. Igjennom å rekonstruere undervisningssituasjonen kognitivt, rekonstruerer læreren en begrenset del av virkeligheten og konstruerer på denne måten en teori (Dale,1989,1998).

Også sentralt på dette nivået er at læreren også undersøker, analyserer, drøfter og fremstiller egne begreper. Dette også i samarbeid med andre lærere. Et viktig aspekt er

kommunikasjonen. For at læreren skal kunne forbedre sitt arbeid må de kunne stille seg selv under forstørrelsesglasset og kritisk vurdere sin undervisning opp mot mål og gjennomføring. Men det å stille svar må også suppleres med kompetanse til å komme med svar. I forskning er det viktigste ikke nødvendigvis bare å stille de viktige og riktige spørsmålene, men også å kunne produsere konklusjoner eller å kunne svare. Innad i skolen er det viktig at læreren kan samarbeide med de andre lærerne. Dette samarbeidet kan foregå over fremstilling av lokale læreplaner og ukeplaner. Da er det viktig at lærerne alle kan kommunisere, dette berører et annet viktig poeng. Lærere kan ha ulik forståelse av samme begrep (Dale, 1989, 1998, Hundeide, 2003). Lærere kan ofte mene de samme tingene med litt forskjellige begreper eller bruke samme begrep, men ha ulik oppfattelse om hva de innebærer. For å kunne samarbeide med å sette sammen læreplaner og legge opp undervisningsaktiviteter (Hundeide, 2003). På dette nivået skal læreren legitimere hvorfor de gjør akkurat det de gjør!

3.2.4 Didaktisk kompetanse

Den oppgaven lærere står ovenfor er at de skal hjelpe elevene å tilegne seg de kunnskaper og ferdigheter som samfunnet vårt anser som nødvendige for at elevene kan bli fullverdige medlemmer etter endt skolegang. Læreren vil i sitt arbeid ha en løpende analyse av elevenes prestasjoner i skolen, en vurdering om elevene når de fastsatte kunnskapsmålene satt av kommune og statlige instanser, samt læreplaner. Læreren er en didaktiker i lys av dette. Dette belyser også viktigheten av kartlegging. Om læreren ikke kartlegger elevenes nivå løpende vil ikke læreren kunne analysere elevens prestasjoner eller vurdere om elevene når målene som skal nås.

Sentralt er det da at læreren har didaktisk kompetanse. I offentlige dokument (her st.meld. nr.48) defineres didaktisk kompetanse på følgende måte;

“Didaktisk kompetanse inneber kunnskapar og dugleik i å planleggje, gjennomføre og vurdere opplæring, noko som føreset me evne til å analysere og reflektere omkring mål for opplæringa, læreplanens innhald, elevføresetnader, vurdering og rammene for undervisninga. Drøftingar med elevar og kollegaer om slike spørsmål inngår i den didaktiske kompetansen. Didaktisk kompetanse inneber vidare innsikt i tilsvarande problemstillingar knytte til det enkelte fag og kunnskap om leing og om opplæringssystemet.” (St.meld. nr. 48 (1996/1997) :12)

Jeg tolker at læreren er didaktisk kompetent på bakgrunn av Dales 3 kompetansenivåer, om læreren klarer å gjennomføre undervisningen (K1) legitimt ut i fra didaktisk teori, å konstruere undervisningsprogrammer(K2) legitimt ut i fra didaktisk teori, samt å kommunisere i, og selv utvikle didaktisk teori i både undervisningens hva og hvordan. Et annet sentralt poeng Dale også understreker er at den profesjonelle læreren holder seg faglig oppdatert. Dette er også et viktig element i forhold til den didaktiske teorien. Skolen forandrer seg, i dag er det flere minoritetsspråklige elever enn for 20 år siden. Dette vil kreve en helt annen faglig kompetanse fra læreren for blant annet å tilrettelegge undervisningen (Hundeide, 2003).

Om vi ser på begrepene hver for seg, vil de rise opp to forskjellige rammer for undervisningen. Men prinsippet tilpasset opplæring er presisert både i opplæringsloven og LK06. Så tilpasset opplæring er med på å forme den didaktiske teorien som lærerne legger til grunn for å legitimere sin undervisningssituasjon. Tilpasset opplæring er et prinsipp som da burde være å finne alle tre kompetansenivåene. Og som gjennomsyrrer valgene læreren tar i forhold til undervisningens hva, hvordan og hvorfor.

Det er flere undersøkelser som viser at skolenes innhold i for liten grad er tilpasset elevers evner og forutsetninger (jfr. kap 4.). Kan dette tyde på at det som bestemmer skolens innhold hviler for mye på antakelser om hva samfunnet har behov for (tradisjon, ulike interessegrupper og lignende), og ikke ut i fra elevenes behov? Men vil det ikke med et forhåndsbestemt innhold være begrenset hvor mye læreren får tilpasset opplæringen etter de individuelle behovene til elevene? Som for eksempel de felles målene som er satt i læreplanen, er disse realistisk satt opp for elever med spesifikke lærevansker? Dette er kompetansemål alle elever skal nå, men med slike forutbestemte mål kan ikke undervisningen fullt ut tilpasses elevenes forutsetninger, men i læreplanen blir tilpasset opplæring fremhevet som et mål eller ideal. Dette utdypes i stortingsmelding nr. 16 :

”Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene” (2006-2007:76).

Hvordan læreren organiserer opplæringen og tilpasser undervisningen ut i fra de språklige og kulturelle forutsetningene til de minoritetselevne som har enkelt vedtak etter § 2-8, og i hvilken grad tiltakene implementeres i skolene, vil helt klart være avgjørende faktor for kvaliteten av opplæringstilbudet for denne elevgruppen.

4 Metode

Problemstillingen for denne masteroppgaven fokuserer på hvilken kompetanse lærere har til å ta i mot språklige minoriteter, inn i den ordinære klassen (uten mottaksklasser).

Tilgangen til dette materialet er igjennom lærernes egne erfaringer og vurderinger av egen kompetanse. I dette kapittelet vil det redegjøres for valget av metode.

4.1 Metodiske betraktninger

Det jeg ønsker å få svar på kan knyttes opp mot situasjoner og personer i den sosiale virkeligheten. Konkrete tiltak knyttet opp mot pedagogiske løsninger læreren utarbeider for å bedre eller ivareta minoritetslevers behov for læring og utvikling på lik linje med majoritetslevene. På bakgrunn av dette har jeg valgt en kvalitativ tilnærming.

Hva er metode? I forskning er det vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Bjørndal(02) definerer metode som et redskap som tas i bruk for bedre å kunne se virkeligheten. Bjørndalen skiller disse to metodene ved at kvantitative metoder har et større fokus på presis tallfesting fra et større utvalg, mens kvalitative metoder fokuserer på en dypere forståelse og et mindre utvalg. Dette synet på kvalitative undersøkelser understrekes videre av Gall, Gall og Borg (07) at kvalitative undersøkelser har et større fokus på ”caset” enn av antallet og samples (i mangel av et bedre norsk ord).

4.2 Valg av metode

Det finnes flere former for intervju. Som å vurdere mellom kvalitativt og kvantitativ metode, må en også vurdere hvilken form som egner seg best til å belyse det aktuelle temaet, hvilke sterke og svake sider som blir tellende og hvilke ressurser du sitter med som forsker, som er med på å gjøre hvilke type intervju. Dette er alle avgjørende faktorer som er med på å påvirke både valget av metode og formen for metode som passer til min oppgave.

Monica Dalen (04) belyser at det finnes flere ulike typer for intervju. Det vanligste skillet går mellom det åpne og det strukturerte intervjuet. Forskjellene mellom et åpent-, et strukturert- eller semi strukturert intervju er at i et åpent intervju vil målet være at informantene skal kunne få fortelle mest mulig fritt om egne livserfaringer, i et strukturert intervju vil spørsmål og emner på forhånd være formulert som intervjuer forholder seg til og på den måten bestemmer gangen i intervjuet. I et semistrukturert intervju vil det også på forhånd være formulert emner og spørsmål, som fungerer som en rød tråd i intervjuet. Men intervjueren følger ikke dette like slavisk som i et strukturert intervju. Intervju kan også sees på som en samtale, en veiledning eller terapeutisk. Det er også mulig å ha intervju over telefonen, intervju av enkeltpersoner, intervju i grupper (Dalen, 2004, Kvale og Brinkmann, 2009, Bjørndal, 2002, Larsen, 2007). Men med dagens teknologi kan det en også ha intervjuene sine over dataprogram og internett. Dette er nok ikke en vanlig brukt metode enda, men det positive er at da slipper intervjueren av med mye av bearbeidingen av data, når alt skjer skriftlig på pc. Med dagens teknologiske utvikling kan denne metoden mulig bli mer brukt i nær fremtid. Og både intervjueren og den intervjuede kan føle seg tryggere når kommunikasjonen skjer indirekte bak en pc skjerm og ikke direkte, noe som kan føre til at samtalen går lettere og den intervjuede ikke svarer det de tror forventes.

De kvalitative intervjuene ble utført med utgangspunkt i en intervjuguide som var utarbeidet på forhånd. Et intervju kan være mer eller mindre strukturerte. I denne studien benyttet jeg meg av et semistrukturert intervju, med relativt stor grad av strukturering fordi dette sikrer sammenlignbart datamateriale. Dette gjør det lettere å analysere materialet på tvers av de ulike tilfellene. Den utarbeidede intervjuguiden består av en liste med spørsmål om ulike temaer. Temaene ble utarbeidet ut fra forskningsspørsmålene som undersøkelsen skulle belyse. Den semistrukturerte formen på intervjuene gjorde det mulig å utdype ulike temaer i ulik grad i de ulike intervjuene og å ta opp nye temaer som ble brakt opp av informantene i løpet av intervjuet. Erfaringer som ble gjort under de ulike intervjuene kan tas med til neste, dette gjør det mulig å få mer aktuell data ut fra senere intervju, men hvert intervju er forskjellige og en kan aldri regne med at de samme utfallene forekommer hver gang.

4.2.1 Intervju

Det er vanlig å skille mellom åpne og mer strukturerte intervjuformer. Den vanligste formen er et semistrukturert intervju. Et slikt intervju har ett bestemt tema som skal tas opp og kan ha flere forhåndsbestemte områder som intervjuer ønsker svar på (Dalen 2004). Ut i fra den informasjonen jeg ønsker å hente fra informantene ønsker jeg å utarbeide et semistrukturert intervju.

Jeg utarbeidet en intervjuguide. Formålet med utformingen av dette er å fastsette sentrale temaer og spørsmål som er viktig å få besvart. Dette gir mulighet for drøfting og en kritisk gjennomgang av spørsmålene som er utformet. Målet er å finne ut om spørsmålene og temaene er klare og tydelige, for ledende, for angripende eller for vanskelige. Jeg ønsker ikke at spørsmålene skal oppleves som truende, men heller ikke undervurderende de lærerne jeg skal intervju. De har både utdanning og arbeidserfaring som lærere, så det er viktig at jeg ikke ser ned på dem. Men også at jeg ikke undervurderer meg selv. Målet mitt i intervjusituasjonen er at informantene vil føle seg trygge til å lede samtalen i intervjuet (Dalen, 2004).

Intervju har som sagt den fordelen at man kan oppnå en dypere og mer grundig forståelse av et fenomen, enn for eksempel spørreundersøkelser. Det er ikke gitt at en informant åpner seg opp for en vilt fremmede person bare fordi temaet er nærliggende dem selv. Kunsten er å finne frem til relevante og gode spørsmål (Dalen ,2004, Bjørndal, 2002).

Dalen (2004) sier at det gjelder å stille spørsmålene på en slik måte at informanten får mulighet til å fortelle med egne ord om sine erfaringer og opplevelser. Det kan bety at til tross for velformulerte og planlagte spørsmål som er svært relevante, vil man kunne oppleve å få svært lite ut av informanten. Jeg vil derfor benytte meg av traktprinsippet, dette går ut på å stille lette og innbydende spørsmål i starten. Slik at det skapes en god dialog, og at informanten føler seg trygg i situasjonen(Dalen,2004). De er ikke inne til en muntlig eksamen, men dette er ofte en følelse mange får. Det er viktig at det understrekes at de hjelper meg med den informasjonen de har, ikke at jeg er der for å finne ut hvor mye de kan og kritisere det.

Dalen (2004) mener at en god intervjuer er genuin, interessert og en god lytter. Det er ikke forskerens oppfatninger og synspunkter som skal komme tydeligst frem, men informantens. Det er med andre ord en forutsetning at forskeren kan inn tone seg til

informanten, eller desentrere som det også kalles. Jeg ønsker ikke på noen måte å gjøre det ubehagelig for informanten. Målet vil være å oppnå et støttende, genuint og lyttende klima (Dalen, 2004, Kleven, 2002, Bjørndal, 2002).

4.3 Fordeler og ulemper ved kvalitative intervju som metode.

4.3.1 Fordelene

Fordelene og ulempene ved den kvalitative metoden er viktige elementer ved senere analyse av dataene som innhentes, og sentralt for valg av metode . En av fordelene ved intervju som metode er at jeg personlig møter informantene ansikt til ansikt. Og om en situasjon oppstår under intervjuet er det mulig å stille oppfølgingsspørsmål, be om oppklaringer om noe fremstår som uklart og på den måten få berget eventuelle misforståelser som kan ha innvirkning på resultatene. Dette gjør det også noe vanskeligere for intervjuede å trekke seg, når de har sagt ja til å bli intervjuet.

I følge Larsen (07) er det enklere å sikre en god validitet i kvalitative undersøkelser når du nettopp får muligheten til å stille utdypende spørsmål. Og igjennom intervju vil dere møtes personlig og observasjon av informantene kan bidra til lettere å kunne tolke svarene de kommer med.

4.3.2 Ulemper

Dog kvalitative intervju ofte brukes som vitenskapelig forskningsmetode , eksisterer det innvendinger rettet mot kvaliteten på intervju produsert vitenskap. De personlige ulempene ved å benytte seg av en kvalitativ metode er at en ikke kan generalisere ved disse undersøkelsene, en kan se tendenser. Behandlingen av dataene vil igjen også være veldig tidkrevende i ettertid. Som nevnt tidligere kan det også være vanskeligere å være ærlig for informantene når under et intervju vil man sitte direkte i kontakt og kan også føre til at de svarer det de tror intervjueren søker etter. Og under et intervju kan intervjueren observere kroppsspråk evt. forandringer i tempo under intervjuet o.l. det at den intervjuede vet at den blir observert i tillegg kan også medføre at de vil påvirkes og

gå utover kvaliteten av intervjuet for å skjule noe eller legge frem påstander de tror er aksepterte. (Larsen, 2007)

I Kvale og Brinkmann (09) har poengtert noen av de mest sentrale innvendingene mot intervjuet, som en allment akseptert forskningsmetode.

1. Det er ikke vitenskapelig, men vil bare avspeile vanlig sunn fornuft. I følge Kvale og Brinkmann finnes det ingen autorativ definisjon på vitenskap som gjør det mulig å kategorisere intervjuet som vitenskapelig eller ikke.
2. Kvalitative forskningsintervju preges av subjektivitet og vil derfor ikke være objektive. Av den grunn vil det også være personavhengig, noe som igjen fører til at intervjuerens person vil være redskapet som blir brukt til innhenting av kunnskap. Dette stiller store krav til intervjuerens håndverksmessige dyktighet. Om intervjueren ikke har laget en god nok intervjuguide eller er godt nok forberedt til intervjuet kan dette få store konsekvenser for den dataen som blir innhentet. For at kvaliteten på intervjuet skal være tilfredsstillende stiller det krav til at intervjueren møter forberedt til intervjuet.
3. Intervjuresultatene kan skyldes ledende spørsmål. Forskeren har en gylden mulighet til å stille akkurat de spørsmålene de ønsker å få svar på under et intervju og kan være uheldig i formuleringen sin og lede den intervjuede inn på det svaret de ønsker å få. På en slik måte kan flere velge å svare slik de tror de blir forventet å svare. Dette kan medføre at svarene som gis ikke er aktuelle ut i fra den eksisterende situasjonen.
4. Intervju avhenger for mye av subjektivitet og vil av den grunn ikke være en gyldig metode. Her faller mye ansvar over på at intervjuerens evne til å kontrollere, problematisere og den teoretiske tolkningen av resultatene.
5. Intervjuresultatene er ikke generaliserbare. Det eksisterer flere faktorer på hvorfor resultatene av intervju ikke kan generaliseres, noen av dem er at det er for få intervjupersoner som blir intervjuet til at det kan gjøres en generalisering. Dette er også noe som avhenger av formålet med de individuelle undersøkelsene også. Tolkningen av resultatene vil også variere fra de ulike personene som leser, slik som å lese en bok vil alle ha forskjellige formeninger knyttet til personlig tolkning

av meningen som ligger ” mellom linjene”. Derfor vil det være viktig å fremstå tydelig ved fremstilling av resultatene av en undersøkelse.

Dette er alle forhold det er viktig å forholde seg kritisk til under intervjuet og ha med i tankene under senere analyse av materialet som kommer frem. Det er viktig å være ydmyk med de resultatene en kommer frem til. Jeg ønsker ikke å presentere noen revolusjonerende nye sannheter som skal kunne gi svar på alt. Jeg ønsker å kunne se hva som skjer i skolene akkurat nå, med bakgrunn i lærenes erfaringer. Det er da viktig at man for det første tar hensyn til at det er personlige meninger som blir behandlet og at hvordan jeg tolker informasjonen har utfall på resultatet.

5 Undersøkelsen

Jeg vil her si noe om utvalget av informanter og hvordan undersøkelsen ble gjennomført. Jeg ønsker også å beskrive hvordan jeg bearbeidet svarene som kom frem under intervjuene. Avslutningsvis tar jeg for meg de etiske sidene ved undersøkelsen.

Ønsket i denne oppgaven har vært å sette et fokus på det lærerne møter når de legger til rette for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever i undervisningssituasjoner i skolen. Hvilke metoder har de utarbeidet seg for å ta i mot minoritetsspråklige elever? Hvordan kan de ta i bruk minoritetsspråklige som en ressurs i klassen? Får elevene tilpasset opplæring? Hvilke faktorer kan ligge til grunn tidlig i skoleforløpet som senere kan føre til at minoritetsspråklige elever skårer dårligere enn majoritetselevne?

For å få svar på disse spørsmålene må en gå til kilden selv. Stortingsmeldinger og læreplaner legger frem teorier som glinser av muligheter, men hva som blir praktisert i den skolehverdagen kan ofte være en helt annen realitet. Høsten 2010 ble det i den anledning utført intervjuer med 7 lærere ved 2 forskjellige barne skoler i Oslo. Hvilke resultater som kom frem fra undersøkelsen presenteres over de neste kapitlene.

5.1 Utvalget

Jeg hadde satt opp noen kriterier for utvalg av informanter til undersøkelsen. Disse var:

- *Har eller har hatt minoritetsspråklige elever.* For å kunne besvare problemstillingen er det relevant at læreren hadde erfaring fra området.
- *Lærerne må ha (hatt) 1-3 klasse.* Jeg ønsker å rette et fokus mot hvordan lærere forholder seg til den aktuelle problemstillingen tidlig i skolegangen.
- *Skolen skal ikke ha mottaksklasse.* Dette for å se på de forholdene skoler uten mottaksklasser sitter med. Hva slags erfaringer og kompetanse sitter de med?
- *Er kontaktlærer.* Jeg ønsker å forholde meg til norskfaget spesielt, men hovedsakelig den læreren som er mest med elevene. Det er i denne faglige konteksten jeg har ønsket å gå nærmere inn på de pedagogiske aspektene som tilpasset opplæring,

inkludering, trivsel og motivasjon, faglig fremgang som følge av lærerens undervisning.

- *Geografisk avgrensning til bydeler i østkant området av Oslo.* Dette fordi det vil være flere minoritetselever på østkanten og slik vil det være lettere å finne aktuelle informanter. Men også grunnet lettere å komme seg frem til dem når jeg selv bor på østkanten av Oslo.

Jeg satte i utgangspunktet kriteriene til at de minoritetsspråklige elevene skulle ha kommet rett inn i skolen uten å ha gått i barnehage og med minst mulig kontakt med det norske språket. For så å se på hvordan læreren forholdt seg spesielt med tanke på disse elevene. Men dette viste seg å være for vanskelig å gjennomføre. Men absolutt en interessant innfallsvinkel, som kan være aktuell ved senere studier. Av den grunn satte jeg ingen krav til hvor lenge elevene hadde vært i Norge, men hadde av interesse enkelte spørsmål som rettet seg spesielt mot de elevene som hadde kommet noe senere. Jeg stilte ingen krav til geografisk avgrensning fra hvilket land elevene skulle komme fra. Bare at eleven var minoritetsspråklig, men med et spesielt fokus på de minoritetsspråklige elevene som ikke var født i Norge. Når deres sosiokulturelle bakgrunn skiller seg betydelig fra de minoritetsspråklige elevene som er født og oppvokst med det norske språket rundt seg. Og elevenes sosiokulturelle bakgrunn er ikke noe jeg forholder meg til i denne oppgaven dog det har innvirkning på bakgrunnen til de minoritetsspråklige elevene, som det også kommer frem i forskning se eks. Anders Bakke og Nova rapportene 15/03 og 10/07.

Valg av skoler falt på hvilke skoler som ikke hadde mottaksklasser og etter hvilke skoler som hadde lærere som så en mulighet til å gi intervju. Dette begrenset antall skoler jeg kunne forholde meg til og lærere. Og utvalget var også mer begrenset når jeg kun skulle ta for meg 1-3 klasse og før elevene har gått i mottaksklasse. Dette gjorde også innhenting av informanter noe mer problematisk.

Jeg fikk positive svar fra 3 skoler og 10 lærere totalt, men hvor en skole trakk seg og det ble 7 lærere totalt. Den ene læreren viste seg å fungere som spesialpedagog på skolen, men som fungerte som kontaktlærer for noen av de minoritetsspråklige elevene. Av den

grunn har jeg valgt å ikke ta med den informasjonen som kom frem fra det intervjuet, når informanten ikke fungerte som lærer.

5.2 Gjennomføringen

Innledningsvis tok jeg kontakt over telefon, men ble fort henvist til å sende mail til de aktuelle skolene. Men jeg fant raskt ut at ved å sende mail var det faktisk ingen skoler som tok seg tid til verken å bekrefte eller avkrefte mulighet til intervju, eller om informasjonen var sendt til de aktuelle lærerne. Jeg tok derfor fatt i telefonen igjen og denne gangen henvendte jeg meg enten til rektor eller undervisningsinspektør. Slik kom jeg lettere i kontakt og fikk svar, men ble også møtt med en kommentar som “ *vi har ikke slike elever på våres skoler vi*”, noe jeg synes var veldig bemerkelsesverdig. Dessverre fikk jeg ikke til intervju på denne skolen, noe som kunne ha vært int. med tanke på at de ikke hadde “ *slike minoritetsspråklige elever*”. Det var mange som henvendte meg videre til de aktuelle teamene på skolen, eller lærere og ba de gi bekreftelser på om intervju var mulige. Dette medførte igjen mye venting, mange som valgte å ikke gi tilbakemelding verken bekreftelse eller avkreftelse. I dagens skole er det mye som skal gjøres og det er vanskelig for mange lærere å ta seg tid til et intervju av en masterstudent. Det var ganske demoraliserende at så mange ikke tok seg tid, til verken til å avkrefte eller bekrefte om det var muligheter til intervju. Og det var litt demoraliserende at det ble så vanskelig å få tak i informanter. Men enkelte lærere tok seg tid. Jeg gjorde avtale med de enkelte lærerne på skolene. Når intervjuene ville spise av deres tid.

Intervjuene gjennomførte jeg når de intervjuede hadde mulighet. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for å ikke ta alle på en dag, når et intervju er ganske krevende mentalt og for å kunne bearbeide den informasjonen jeg fikk trengte jeg tid imellom slagene. Men intervjuene ble fint fordelt ut over en 3 ukers periode med maksimalt to per dag, en dag med tre. Noe som også førte til at dataene kunne bearbeides samme kveld intervjuene var holdt. Ved å ha for mange intervju på en dag eller rett etter hverandre, kan jeg som intervjuer bli sliten og oppleves trett, ufokusert, uinteressert og igjen føre til at den intervjuede vil komme seg vekk fra intervjusituasjonen. På den måten kan de dataene som hentes inn ikke være relevant og ødelegge for både validiteten i undersøkelsen.

5.2.1 Innhenting av informasjon

På den første skolen var det igjennom regi av rektoren jeg fikk avtalt intervju. Han hadde overordnet kontakt med lærerne og arrangerte intervju dag og tidspunkt som passet oss alle. Når dagen kom hadde det kommet opp noe, så jeg måtte ta alle intervjuene på løpende bånd. Og ble også overrasket når det møtte opp to lærere på det ene intervjuet. Dette var noe jeg ikke var forberedt på, når jeg hadde sagt jeg ønsket å intervju en og en lærer. Men var takknemlig for at lærerne kunne la seg intervju, så takket ikke nei. I etterpåklokskap kunne jeg møtt mer forberedt til et gruppeintervju. Og å ha tre intervju på rappen kan bli litt mye informasjon å bearbeide. De intervjuede gav alle positive inntrykk av å bli intervjuet, og var positive til å lydopptak. De intervjuede ville ikke bli spurt etter sensitive opplysninger, og all informasjon vil være anonymt og behandlet deretter.

Intervjuguiden (vedlegg 2) er utarbeidet på grunnlag av den presenterte teorien. Men med hovedfokus ut i fra Dales **3 kompetansenivåer** (kapittel 1) og **tilpasset opplæring** (kapittel 3). Det er mange forhold som bør tas hensyn til ved innhenting av informasjon fra undervisningssituasjonen, som å ikke stille spørsmål som informantene kan tolke som for nærgående. Av og til kan det virke som at “vi studenter” kommer og skal intervju og arrestere ved å påpeke feil og mangler i metodene deres. Dette var ikke min hensikt. Men samtidig ønsket jeg å se på hva som faktisk skjer i skolen.

5.2.2 Erfaringer fra gjennomføringen

Erfaringene jeg gjorde ved å ha de første intervjuene mine hjalp godt på vei når jeg skulle ha de neste intervjuene. Men det er også viktig å huske på at alle intervju aldri vil være like, når du ikke intervjuer samme person, og hvordan de oppfatter meg kan også variere.

Det å sette sammen ett opplegg for å løse alle pedagogiske problemer kan alle ønske seg i julegave. Gruppen minoritetsspråklige elever er ingen homogen gruppe. Det å legge opp ett opplegg for en gruppe er ingen smal sak. Elevgruppen lærere har er en sammensatt gjeng som alle legger til egne utfordringer i regnestykket. Intervjuene ble en påminnelse om den utfordringen lærere møter daglig.

Både egen forskning og annen teori gav et godt utgangspunkt for å være forberedt til intervjuene. Både for å kunne følge opp eventuelle spørsmål som ble stilt underveis om

det var ønskelig å fordype mine spørsmål, eller hvis der var noe jeg følte kom uklart frem og ønsker dypere forståelse. Informantene svarte greit på spørsmålene og det kom ikke frem fra min observasjon at de virket negativt påvirket av spørsmålene som ble stilt.

Noen av spørsmålene inneholdt store ord og noen ble spurt i vid forstand, slik at læreren skulle få mulighet til reflektere litt over hva de egentlig legger i ulike begreper og se på helheten av undervisningssituasjonene og ikke bare i en smalforstand. Med det mener jeg at jeg ikke ønsket å formulere smale spørsmål, men ved å ha dem litt videre gi lærerne mulighet til hva de selv finner som mest sentralt og selv legge føringen. Med bakgrunnen i intervjuguiden ble det satt opp et skjema for hvor informantenes uttalelser ble plassert. Dette gjorde jeg bevisst med tanke på senere analyse av det materialet som ble innhentet. Intervju kan føre til at man innhenter en stor mengde materiale. Og konsentrere seg om all data en får med seg blir en umulighet. For å få en bedre oversikt over materialet og lette analysearbeidet ble noen av svarene oppført i tabeller.

I analysearbeidet ble det ikke anvendt en enkelt metode. De erfaringene og kunnskapen informantene gir blir forskerens materiale, dette blir gjenstander for nærmere analyse for å senere finne ut hva informasjonen egentlig betyr (Kvale og Brinkmann, 2006). Analysen i denne oppgaven blir preget av den teoretiske forankringen. Hele materialet ble sett på under helhet for å prøve å se noen tendenser, eventuelle forskjeller. Ved å se på materialet som en helhet så jeg så på deler av det for å finne eventuelle sammenhenger.

5.2.3 Validitet og reabilitet

Formålet med undersøkelsen vil være å få ny innsikt. Validitet omhandler definisjonsmessig hvor godt man måler det en hadde tiltenkt å måle, eller gyldigheten og relevansen ergo samsvar mellom det en går ut for å innhente og det en faktisk innhenter av data. (Larsen, 2007, Dalen, 2004)

Kvalen påpeker at validitet er undersøkelsen sikkerhetssystem av resultatene. I følge Kvale og Brinkmann ” blir validitet definert som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke. En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser.” (2009: 250) En kan med andre ord stille seg selv det enkle spørsmålet om undersøkelsen din måler det den egentlig skal måle. Siden den kvalitative undersøkelsen i denne oppgaven går ut på å

undersøke informantenes egne erfaringer vil det være viktig å reflektere om de dataene som kommer frem fra intervjuene faktisk reflekterer det jeg ønsker å vite noe om (Kvale og Brinkmann, 2009)

Det andre som er viktig å passe på er reliabiliteten til undersøkelsen, dvs påliteligheten eller nøyaktigheten. Dette spiller inn på forskningsresultatenes troverdighet. Og spiller inn på om resultatene som kommer frem fra undersøkelsen kan senere undersøkes av andre forskere. (Dalen, 2004, Kvale og Brinkmann, 2009)

Et sentralt element å vise god reliabilitet ved forskningsintervju er at det er flere faktorer som er vanskelig å ”kopiere” nøyaktig ved senere anledninger. En av hovedgrunnene er at intervju er en subjektiv fortolkning, noe som gjør at det vil være vanskelig å komme frem til akkurat de samme svarene. Det vil heller ikke bli tatt i bruk de samme intervjuer eller informanter. Og de informantene man benytter seg av ved senere intervju kan ha helt andre påvirkninger rent faglig, fra miljøet, ha helt annet syn på hvordan en skal undervise eller andre erfaringer fra område når deres elever igjen ikke vil være de samme som under de aktuelle intervjuene for denne undersøkelsen. Dette er alle viktige faktorer som er viktige å belyse ved resultat og når en vurderer reliabiliteten til undersøkelsene en foretar seg av. Min undersøkelse vil ikke ha som mål å være generaliserbar til alle lærere med minoritetsspråklige elever som ikke har mottaksklasse på skolen sin, men å kunne få et innblikk i lærernes erfaringer og opplevelser og det hadde vært spennende å kunne se eventuelle tendenser lærerne imellom.

5.2.4 Etske betraktninger

“Ettikk er læren om verdier eller livsprinsipper og hvordan disse tilpasses livets mange situasjoner og valg “ (Lassen, 2002 :59). Kvale og Brinkmann (09) omtaler etiske regler som forskeren må forholde seg til er kravene om informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av undersøkelsen.

I informasjonsskrivet som ble sendt til alle aktuelle lærere, ble det informert om hensikten for undersøkelsen. Det ble poengtert at det var en del av en masteroppgave, det var frivillig å delta, all informasjon som bli innhentet ville bli behandlet anonymt og at det var mulig å trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Ved begynnelsen av hvert intervju ble samtykket undertegnet og det ble igjen presisert at all informasjon vil bli

behandlet anonymt. Det ble lagt vekt på at den informasjonen ikke ville være mulig å spore tilbake til den enkelte. Det ble igjen avklart om det gikk greit å bruke opptaker, og at all informasjon ville bli slettet når oppgaven var godkjent og ferdig. Under hele undersøkelsen var jeg ydmyk ovenfor de jeg ønsket å intervju.

Kravet om konfidensialitet er ment å være ivaretatt ved at det ikke er oppgitt noen personlige data som medfører at den enkelte skole eller informant kan avsløres. I omtalen av informantene er det derfor brukt i kapittelet ved fremleggelse av funn begrepet informanten, og senere er pronomen han eller hun brukt vilkårlig. Det opplyses om ulike skoler informantenes tilhørighet til disse skolene. Men dette er for å sikre at informasjonen ikke feiltolkes ut i fra de særegne faktorene som foreligger hos hver enkelt skole. Forhåpentligvis virker ikke dette forvirrende.

Ut i fra konsekvensene for informanten, er det vanskelig å se at deltakelse i denne undersøkelsen skulle få noen negativ påvirkning for den enkelte. Jeg kunne ikke tilby noen form for økonomisk godtgjørelse annet enn takknemmelighet, og eventuelt lese oppgaven om dette er ønskelig.

5.3 Resultater

De 6 informantene i utvalget er lærere fra to forskjellige skoler i Oslo kommune. Begge skolene ligger øst i Oslo.

Det ville vært vanskelig å presentere all informasjon som informantene har uttalt seg om, ikke minst på grunn av plassmangel og ikke minst at ikke alt som kom frem tolket jeg som relevant for problemstillingen. Det var derfor nødvendig å gjøre et utvalg av den informasjonen jeg innhentet.

Rekkefølgen på informantene er plassert etter fordelt etter skole og klassetrinn de vil tilhøre ens skole og et klassetrinn. Skolene vil bli presentert med skole A eller B. Jeg benytter meg av tabeller for å skape en bedre oversikt over den innhentede informasjonen, men også for å lettere kunne se forskjeller og ikke lese alt i en lang stil. Avslutningsvis ble det spurt om de ønsket å tilføye noe eller om noe kom uklart frem. Den informasjonen som ble samlet inn er plassert under forskjellige temaer.

Fokuset settes først på hvor mange minoritetsspråklige elever læren har og hvor mange av disse som får undervisning etter § 2-8. Også hvilken bakgrunnsinformasjon læreren har om elevene, om de er innvandrere eller barn av innvandrere. Det neste avsnittet handler om hvilke faktorer lærerne selv synes er vanskelige når de skal tilpasse opplæringen. I den sammenhengen sees det også på hva lærerne vektlegger ved motivasjon, mestring, miljøfaktorer og sosiokulturelle forhold. Neste avsnitt ser spesielt på forhold ved norskundervisningen. Hva er det som skiller seg ut? I det siste avsnittet sees det på forhold om hvordan læreren tilrettelegger, samarbeid og ressurser som er tilgjengelige.

I dette kapitlet ønsker jeg å legge frem hva som kom frem fra intervjuene. Under drøftingen og analysen kommer jeg til å sette opp hva jeg fant mot den aktuelle teorien.

Informantene regnet elevene som minoritetsspråklig når de ikke snakket norsk som morsmål. Det var stor variasjon i elevgruppen deres ut fra hvor godt norsk de snakket. Selv om flere av informantene fortalte at i skolen brukte elevene mest norsk merket de ofte at elever som hadde samme språk ofte lekte sammen. Informantenes erfaringer er hovedsakelig i forhold til elevene med enkeltvedtak etter § 2-8, men noen spørsmål fordrer at de også snakker om forhold i klassen.

Tabell 1: Skjematisk oversikt over minoritetsspråklig bakgrunn

Informanter	Skole A 1klasse	Skole A 2klasse	Skole A 3klasse	Skole A 3klasse	Skole B 1klasse	Skole B 3klasse
<i>Antall elever totalt</i>	22	19	21	17	18	24
<i>Antall minoritetsspråklige</i>	20	18	20	16	4	3
<i>Antall§ 2-8 elever</i>	4	2 meldt opp nå	7	7 eller 8	3	3
<i>Elever som er kommet sent til landet og ikke gått i barnehage</i>	2	2, men den ene er født i Norge og vært en periode utenlands	Vet ikke har akkurat overtatt elevene	Ingen	1	2
<i>Barn av innvandrere eller gått i barnehage</i>	18	16	Vet ikke har akkurat overtatt elevene	Alle født i Norge	3	1

Litt om lærerens forhold til klassen

Av alle informantene jeg intervjuet var det kun en lærer som hadde hatt klassen sin i 2 år. Lærerne i 1 og 3 klasse hadde akkurat (deres brukte begrep) overtatt elevene. Dette førte til at disse lærerne ofte måtte tenke seg litt mer om når de skulle svare. Og det kunne hende de ikke var helt sikre.

Klasseforskjeller

Alle informantene hadde forskjellige klassebakgrunner.. Klassestørrelsen hadde ikke de største forskjellene. Klassen er med på å sette rammen for tilpasset opplæring Lærerne

påpekte også at de likte størrelsen. Med nok elever kunne de sette elevene grupper og la dem hjelpe hverandre, om gruppene ble for små ble dette for vanskelig. På skole A var det betydelig større andel minoritetsspråklige elever enn majoritets språklige. Dette legger helt andre rammer klassen setter for tilpasset opplæring. Og som igjen vil resultere i forskjeller for hvordan læreren tilpasser opplæringen. På skole B fikk 5 av 6 minoritetsspråklige elever opplæring etter § 2-8, mens på skole A var det kun 19 (muligens 21) av 72 elever. Kan dette tyde på at i klasser med færre minoritetsspråklige elever vil klassens rammer legge nivået på undervisningen tilpasses mer det høyere nivået og resulterer i at flere minoritetsspråklige ikke kan følge den ordinære undervisningen?

Ankomst til Norge

Antall elever som hadde kommet sent til Norge varierte litt, men ut fra svarene lærerne gav var majoriteten av elevene født i Norge og hadde gått i barnehage, eller kommet tidlig og gått i barnehage. Mens i 3 klasse fra skole B var det en større andel av de minoritetsspråklige elevene som hadde kommet sent til Norge og ikke hadde gått i barnehage. På skole B var en informant veldig usikker på forholdene innad i sin egen klasse. Denne læreren gikk ut i fra antakelser etter samtaler med elevene og hva de hadde fortalt. Men var veldig åpen om dette og prøvde ikke på noen måte å legge skjul på det.

Barnehage i Norge

Bakgrunnen til elevene var de fleste informantene usikre på. De kunne bekrefte enkelte elever, men majoriteten av elevene sine var informantene litt usikre på. Dette var et fenomen som forekom oftest på skole A, hvor majoritetsdelen av elevmassen var minoritetsspråklige elever. Når de svarte var det ofte antakelser om hva de trodde ut i fra hva elevene selv hadde fortalt og hvordan de snakket om familie og søsken. På skole B var lærerne mer sikre, men merket også her at informantene var litt usikre, begge informantene på skole B understrekte at de hadde overtatt klassen i år og ikke hadde så god oversikt som de ønsket. Dette var også noe informantene på skole A også understrekte, spesielt understekte informantene som hadde 3 klasse dette. Alle informantene bekreftet denne usikkerheten ved å påpeke den selv.

Tabell 2 Oversikt over hva som gjøres i undervisningen.

Informanter	Skole A	Skole A	Skole A	Skole A	Skole B	Skole B
-------------	---------	---------	---------	---------	---------	---------

	1klasse	2klasse	3klasse	3klasse	1klasse	3klasse
<i>Kartleggings metoder</i>	Nasjonale prøver om våren, Early Years, Lus.	Nasjonale prøver, M2, alle teller, Lus	Lus og obligatoriske kartleggingsprøver	Lus og obligatoriske kartleggingsprøver	Observasjon, Lunde materiell.	Lunde materiale, Lus.
<i>Positive undervisningsmetoder</i>	* Early Years,, *veiledet lesing.	*Early Years, men merker at denne ikke er opprinnelig laget for Norge.	*Early Years, *små grupper og komme oss tett inn på.	*Early Years, i små grupper ser vi at de åpner seg mer.	*Tidlig innsats (Early years), *veiledet lesing.	*Tidlig innsats (Early years), *Tas ut av timene med dypere begrepsforklaring
<i>Mestring og motivasjon i undervisningen</i>	Treffe elevene på riktig nivå.	Legger fokuset på det de gjør riktig. Lønnings-system.	Tenker ikke noe særlig på det. Det ligger i ryggmargen. Ro orden og disiplin.	Jeg tenke ikke mye på det. Men ser at å ha så mange forandrer undervisningen. Jeg ser ikke at jeg gjør noe annerledes.	Tilpasset opplæring i grupper. Ros, og veileder ledning.	Gis oppgaver de mestrer, stasjons arbeid. Føler det går av seg selv.
<i>Fokus på inkludering i undervisningen</i>	Samling hver dag. Klassen setter sammen regler for alle. La dem få tid til å fortelle.	Alle skal bli hørt og sett, snakker ut om de forskjellene som er mellom oss.	Føler det er kjempe viktig at alle er en viktig del av gruppen. Alle er avhengige av alle.	Dette er også noe en aldri blir ferdig med heller. Alle må ta hensyn til hverandre. Hvilke rettigheter og plikter en har som elev.	Alle blir behandlet likt. Ingen spesial behandling. Men prøver å gjøre meg flid. Ta med forskjellene	De er en del av klassen, som de leker med. Tar med kulturen i undervisningen.
<i>Noen utfordringer som skiller seg ut?</i>	Få med de hjemme, de må være positive til skolen.	Legge til rette for mye variasjon ellers kan det hende de ikke tar lærdom. Det tar tid å hjelpe alle.	Språket. Alle har ikke like godt norsk. Men ser også at tid er et problem.	Kan tro de forstår ord og så viser det seg at de ikke har det inne.	Forståelsen, dårlig norsk. Ha tid til å gjøre alt.	Får ikke like mye ut av tavle undervisning, tar ofte mye tid. Vanskelig å løse oppgaver etter tema. Tiden også.
<i>Hensyn til de Sosiokulturelle forskjellene</i>	Vi må oppdra foreldrene.	Hjem og skole er en viktig kombinasjon, det må eksistere et samarbeid	Fokuserer på å utjevne dem. Likhetsvern.	Vi vil at de skal være foreldre uavhengige.	Tar egentlig ikke noe spesielt hensyn.	Stort problem å involvere foreldre. Påvirker elevene.
<i>Hvilke miljøfaktorer spiller inn?</i>	Miljøet i klassen har mye å si, ha et godt klasserom med godt materiale tilgjengelig.	Alle rammene rundt er viktige. Alle skal ha forståelse for et fellesskap i klassen.	Åpenhet, ha alle elevene på lag. Det er ikke alltid slik at alt kan deles. Respektene situasjonen her og nå.	Respektene grenser.	Jeg gjør mange rare ting selv, og bruker dette også som grunnlag for å skape et miljø for ulikhet. Ingen skal bli ledd av.	Dette er noe jeg er veldig opptatt av at elevene skal gi rom for ulikhet og respektene hverandre.

Kartlegging verktøy

Felles for alle informantene var at de tar i bruk de nasjonale prøvene. Og det er stor samvariasjon med hva de benytter seg av kartleggingsverktøy. Men noe alle informantene kommenterte var også at de savnet gode kartleggingsverktøy. Noen hadde tatt i bruk spesialpedagog som bruker tospråklig test, for å kartlegge elevenes egentlige forståelse.

På skole B var informantene veldig fornøyde med å ta i bruk LUS, og de så samvariasjon med resultatene elevene får på de nasjonale prøvene. Noen informanter benyttet seg også av Early Years/ Tidlig innsats for å observere om elevenes prestasjoner i klassen også samstemte med tester og tidligere resultater, samt det opplegget informantene hadde lagt opp. Noe flere informanter antydte var at det var vanskelig å finne et godt kartleggingsverktøy. Og at de av og til måtte bytte.

Mestring og motivasjon

Mestring og motivasjon var det flere av informantene som hadde et fokus på i sin undervisningssituasjon. De fleste benyttet seg av ros og belønning av hva de anså som korrekt oppførsel på oppgaver elevene løste. Positive resultater både atferd og faglige resultater ble belønnet med ros, oppmerksomhet og fungerer som positiv forsterkning på ønsket resultat. En informant forklarte også at det var viktig å ikke overfokusere på feil, om eleven hadde svart feil på eksempel en matte prøve var det viktig å hjelpe eleven til å forstå hva som var gjort feil. Men la også vekt på at det var viktig å heller legge mer fokus på de tingene eleven faktisk klarte å gjøre.

To av informantene svarte ærlig at de ikke tenkte noe spesielt på å legge til rette for mestring og motivasjon for elevene sine. Bakgrunnen for dette var at de hadde så få etnisk norske elever i klassen og det gjør det til en hverdagslig ting. Den andre informanten påpekte at de var fargeblinde og majoritetsblinde. Denne informanten la som bakgrunn at de jobbet en del med ro og orden i klassen, samt intern disiplin og respekt for hverandre. Og at motivasjon og mestring lå i ryggmargen.

Inkludering i undervisningen

Et annet viktig punkt er om hvorvidt de minoritetsspråklige elevene blir inkludert i undervisningen. Inkluderingsprinsippet er også tydeliggjort i opplæringsloven § 1-1, § 8-1 og § 8-2 (lovdata.no). Alle elever både minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elever skal ha like muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø.

Hva informantene svarte på spørsmålet om hvordan de tar vare på inkludering i sin undervisning var svarene litt varierende. En informant fokuserte ikke så mye på dette, og så alle elevene som et naturlig element i et fellesskap. Ut fra observasjoner virket det som at alle lekte sammen og hadde et godt miljø i klassen.

Tre informanter påpekte at de behandlet alle likt. Med dette mente de at ingen skulle få spesialbehandling for deres forskjeller, men at alles forskjeller var en naturlig del av et fellesskap. En informant følte at dette var et område en aldri ville bli ferdig med. Det var flere som påpekte at det er viktig å få snakket ut om ting en lurte på.

Det å ta i bruk elevenes særegne sider og lyst til å dele av seg selv virket spesielt viktig for en informant fra skole A. Denne informanten så det viktig å ta seg tid til å lage et fellesskap, som å sette opp regler for hvordan en skal oppføre seg i skolen eller å ta seg tid til å høre på hver enkelt elev om de ville snakke om dette.

Utfordringer som skiller seg ut for minoritetsspråklige elever

Det de fleste informantene påpekte var mangel på tid. Tid til å hjelpe alle elevene like mye og tid til å hjelpe de elevene som eventuelt ikke forstod de beskjedene som ble gitt, spørsmålene på oppgaven. Områdene som informantene kom inn på var: tid til å hjelpe alle, tid til variasjon, tid til å gjøre alt, ikke alle får nok ut av tavleundervisning og må følges ekstra opp med begrepsforklaringer, problemer knyttet opp til språket, at det ikke alltid er like lett å forutse om alle har full forståelse av undervisningen og foreldrene kom også opp.

En mulig faktor som kan påvirke elevenes læring og utvikling er foreldrene (Bakken,2004, Bakken, 2007). At dette ble tatt opp som en av de utfordringene som skiller seg ut hos de minoritetsspråklige elevene var meget interessant. Dette fordi foreldrene er en viktig drivkraft og påvirkningsfaktor. Informanten påpekte at hun synes foreldrene har en stor rolle for innlæringen til elevene. Og at det fra skolen også stiller

krav til foreldrenes engasjement blant annet ved at de må underskrive på at eleven får veiledet lesing hjemme.

En meget sentral faktor som de fleste påpekte var språket. At elevene ofte streber med norsken. Flere informanter påpekte at elevene kunne strebe med å følge med på tavle undervisning. Noen ganger virket det som at de snakket over hodet dems, og de måtte bruke ekstra tid på å forklare en ekstra gang hva de akkurat hadde beskrevet.

Informant på skole B utdypet dette ytterligere, etter å ha forklart et tema på tavlen og elevene skulle løse oppgaver i hefte kunne det hende at elevene ikke hadde fått med seg noe. Dette førte til at ekstra tid måtte brukes på å forklare det temaet igjen. Opplegg for å styrke elevenes begrepsforståelse ble tatt i bruk enkelte dager i uken og når elevene hadde blitt tatt ut av klassen for å gjennomgå begreper som ville komme opp i timen, gikk selve undervisningen i timen mye bedre etterpå og elevene klarte på egen hånd å løse flere oppgaver.

Informant fra 2 klasse fra skole B påpekte at spesielt med tanke på språkvanskene var det vanskelig å legge opp nok variasjon, men dette var også i forbindelse med undervisningen generelt. Informanten ønsket at undervisningen skulle være fengende, men at det ofte fungerte i 15 minutter. Så måtte elevene få nye opplegg for å ikke miste interessen. Men understrekte at dette var på grunn av elevenes alder og at yngre barn hadde mark i rumpa og var vanskelig å be dem om å sitte stille å gjøre en aktivitet over en lengre periode.

Fokuset på de sosiokulturelle forskjellene

På dette kom det litt forskjellige svar. Her kom blant annet foreldrefaktoren tydeligere frem hos flere av informantene. På begge skolene var det tilbud om leksehjelp. Og flere av informantene tydeliggjorde dette også som en hjelp til å støtte opp rundt elevenes læring når ikke alle hadde samme mulighet til hjelp hjemme.

Informanten fra 3 klasse skole B la ikke skjul på at det var vanskelig å involvere mange av elevene eksempel på turer som Hudøy. Dette er jo tilbud som er frivillige, og når de har slike turer er majoriteten av de elevene som blir igjen på skolen minoritetsspråklige elever. Informanten følte seg litt oppgitt over at barna ikke får mulighet til å bli med på slike aktiviteter som fremmer interaksjon med norsk etniske barn, og at dette også var en

trend som var like gjeldende for aktiviteter etter skoletid. Informanten følte at mye ansvaret for å inkludere foreldrene og “åpne” deres synsfelt for å la barna deres ta del i disse aktivitetene, men følte selv at dette også var noe skolens ledelse burde ta ansvaret for. Foreldrene til de minoritetsspråklige elevene var også ofte fraværende på foreldremøter. Informanten hadde fått det inntrykket at foreldre til minoritetsspråklige ofte ikke så viktigheten i delaktighet i skolen. Og at det var vanskelig å forandre dette synet. Men også at enkelte foreldre ikke turte å komme fordi de selv ikke snakket godt norsk og ikke ville gjøre seg til latter og virke underlegne de andre foreldrene.

I 1-klasse på denne skolen viste ikke informanten noe spesielt fokus på dette. Det var som det var og de tiltakene som var på skolen fungerte godt til å hjelpe de elevene som ikke hadde like ressurssterke foreldre hjemme. Her viste informanten til leksehjelpen som middel for å hjelpe de elevene som ønsket det.

I 3-klasse på skole A kom det frem fra informantene ønsket at deres klasserom skulle fungere som en likhetskvern. Alle elever skulle behandles likt og alle elevene skal møtes med de samme reglene og plikter i skolen. Her understrekte de at alle elever har rettigheter og plikter i skolen. Og at det er like mye ansvar fra deres side. Elevene skal alle ha med riktig tøy på skolen. En av informantene hadde en holdning til at om eleven skulle få kunne nå så langt som mulig, gjorde så godt de kunne var det godt nok. Informantene ville at barna skulle kunne være foreldreuavhengige, med dette mente de at til tross for foreldrebakgrunnen skulle de alle få ha muligheter til hjelp på skolen. Ofte måtte disse informantene strekke seg ut til foreldrene og si tydelig i fra at deres barn trenger muligens noe mer hjelp. Men det var noen ganger vanskelig å få foreldrene til å se dette selv.

Dette var også litt i tråd med hva informanten fra 1-klasse på skole A opplevde. Foreldrene kunne av og til være så trangsynte og problemet var ikke elevene, men foreldrene. Denne informanten satt med et bilde at elevene i denne alderen ble formet og viste mye initiativ og lyst til å lære, samt åpenhet til annerledeshet. Informanten mente at de i skolen ofte måtte oppdra foreldrene.

Figur 3: Tilrettelegging av norskundervisningen

Informanter	Skole A 1kasse	Skole A 2klasse	Skole A 3klasse	Skole A 3klasse	SkoleB 1klasse	Skole B 3klasse
<i>Hvordan tilrettelegges norsk-undervisningen?</i>	Early Years , jeg jobber mye med konkrete og nøkkelord. Bilde til ord.	Vi bruker Early Years. LUS gir de beste resultatene og bruk av smart board.	Vi har klare mål i undervisningen våres. I norsken bruker vi veiledet lesing, dette er veldig viktig. Vi tilpasser mye og er vant til det.	Viktig å bruke språket, få dem med i talen. Få elevene til å dele erfaringer. Ta med det vi eksempel ser på tur med inn i klassen og få begreper på plass.	Tar i bruk tidlig innsats og dette er nivådelte. Grupper hos §2-8 elevene.	Begreps trening , alle tekster uansett fag å forklare begreper. Spesielt under tidlig innsats. Viktig å oppklare vanskelige ord. Bruker de norske som ressurs for å dra opp de minoritets-språklig.
<i>Utfordringer som skiller seg ut</i>	Noen trenger mer oppfølging med begreper, tar i bruk mye ord som hører til bilde, ordbilder hjelper til å lære lesing.	Noen elever trenger ekstra begreps trening. Men også styrking i forhold til grammatikk.	Elever fra norske ressurssterke hjem kan surre like mye. Vi jobber ut i fra LUS og i de små gruppene kan vi lettere ta tak i vanskene.	Merker at antallet elever øker utfordringen ved å få tilrettelagt undervisningen. Utfordrende elever presser jo på tidsaspektet.	Forståelsen, at det er veldig vanskelig uten forståelsen. De kan snakke, men når de skal forstå utenfor så ligger det ikke der. Viktig å fange opp dette og arbeide på den kompetansen. Tidlig innsats er den tilpassede opplæringen og selvfølgelig mer tid.	At det tar tid og at de ikke har det samme begreps-apparatet. Dette gjør utfordringen spesielt stor ved tilrettelegging av undervisning. Og de blir ofte tatt ut med en assistent som har begrensede norsk kunnskaper selv, da blir det bare en oppbevaring.
<i>Har du senket forventningene eller lagt lista for høyt?/</i>	Jeg føler at jeg aldri får tilrettelagt etter alle mine elevers ferdigheter. Ingen dag er lik og dette gir utfordringer. Men innsats mangler det ikke.	Det hender jeg går fra noen timer og føler at jeg ikke fikk utfordret elevene mine noko eller at det gikk rett over hodet dems noen ganger.	Spesielt når en tar over nye klasser er det lett å legge lista feil.	Vi har jo fått oss noen overraskelser, dette er jo ikke til å unngå.	Å få lagt opp opplegg som alltid ligger i den optimale sonen er en drømmeverden. Tidlig innsats skal jo hjelpe til å få tilrettelagt best mulig da. Dette gjelder jo alle	Ja, på begge deler. Det er så vanskelig å vite. Enkelte temaer int. de seg mer om og da møter de mer forberedt.

Midler brukt i undervisningen for å tilpasse opplæringen.

Ut fra intervjuene kom det frem fra informantene at for å tilpasse opplæringen bruker de Early Years/ tidlig innsats. Denne metoden skal hjelpe til å få tilrettelagt best mulig tilpasset opplæring for elevene. § 2-8 elevene fikk også timer ute av klassen samt i klassen med assistenter og spesialpedagoger. Spesialpedagogen var brukt kun i en klasse

dette var 1 klasse på skole B og da ble også elevene tatt ut av timen for det meste for å jobbe med disse barna. På 3 trinn ved skole B ble elevene med § 2-8 satt sammen med en assistent som selv hadde begrensede norskkunnskaper. Assistentene hadde varierende kunnskaper i norsk, noen var tospråklige og ble brukt som en ressurs. På skole A var assistentene tospråklige og hadde ofte kunnskaper på eksempel urdu som var et språk disse elevene trengte hjelp på.

Tilrettelegging av norskundervisningen i ordinær klasse

Informantene brukte alle tidlig innsatts som metode for å legge til rette for tilpasset opplæring i norsken. Ut fra utsagnene til enkelte informanter tolker jeg det som at de så på tidlig innsatts som eneste metode for å tilpasse undervisningen, og igjennom å benytte seg av denne metoden fikk de tilpasset undervisningen etter § 1-4. Og at noe mer tilrettelegging var det ikke rom for, og om jeg kan si det heller ikke behov for.

Mange av informantene rettet et fokus mot begrepsapparatet til de minoritetsspråklige elevene. Metoder som ble tatt i bruk skilte seg litt fra hverandre ut i fra hvilket trinn informantene hadde. På 1 trinn var det viktig med å styrke forståelsen av begreper og ved å bruke konkreter i undervisningen. De benyttet seg ofte også av bilder til hvert ord, slik at elevene kunne knytte ordet opp mot bildet.

I 2 klasse ble det også trukket inn at om elevene møtte på et vanskelig ord så var det mulig å ta i bruk smart boardet til å lete opp beskrivelser, flere bilder og lignende av ord eller eksempel hendelser som vulkanutbrudd. Dette gjorde at læreren følte hun kunne ta mye fra verden og hverdagslige ting med i undervisningen og hjelpe på det abstrakte.

Forståelsen til elevene var også noe som ble belyst. Informanten belyste at ofte kunne elevene snakke om noe på relativt godt norsk, men når de måtte snakke litt mer rundt og vise en bredere forståelse var det ofte at elevene da viste at de ikke hadde forstått eksempel et begrep i hele tatt. Informanten så det som veldig viktig å gi en bredere forståelses kompetanse til elevene.

Arbeid med nøkkelord var også et element som ble trukket frem. En informant så det vesentlig å øke kompetansen til elevenes forståelse av nøkkelord. Nøkkelord mente hun da ord som brukes ofte i det norske språket som og, dem, vi oss, hun, han, jeg, meg etc.

I klasserommet til informanten var det hengt opp plakater med disse ordene for å hjelpe elevene hvis de lette etter det.

Utfordringer i forhold til norskundervisningen

Igen ble det trukket frem at tiden ofte er et problem. På skole A ble dette trukket spesielt frem av informantene fra tredje trinn. De rettet fokuset på at krevende elever ofte kunne ta mye av tiden og det var et problem for resten av klassen. Med en større andel elever i klassen også vil det være vanskeligere å kunne klare å tilrettelegge den tilpassede opplæringen. LUS som metode ble trukket frem som en metode siden da jobbet de i mindre grupper, og den ene stasjonen var veiledet lesing. Men ofte kunne en da oppleve noe støy fra de andre stasjonene. Det var da vanskelig å bare være en lærer i klassen og klare både den veiledede lesingen og “passe på” at de andre elevene gjorde oppgavene sine.

Alle informantene påpekte aspekter ved elevenes språklige kompetanse. De så det ofte viktig å jobbe med begrepsapparatet til elevene. De opplevde ofte at de minoritetsspråklige elevene ikke hadde samme begrepsforståelse og selv om det virket som at de hadde forstått og arbeidet flittig med oppgavene, så var dette ikke alltid tilfellet. Samtidig som at de jobbet med forståelsen. Om elevene interesserer seg for et tema kan det være lettere å jobbe med dette. Da er det ofte at elevene allerede har inne flere begreper og dette letter også læringen i timene. Spesielt også at læreren får mer tid til rådighet når de ikke må sitte og jobbe med begreper.

En informant la også frem at han synes også tilbudet om assistenter var utfordrende når det ofte resulterte at elevene fikk ekstra hjelp av en som selv ikke hadde de beste forutsetninger for å lære bort. Dette opplevde informanten at lettet hans arbeidsoppgaver i forhold til å legge til rette for de andre elevene i klassen, men tilbudet ble da en mer oppbevaring og lettet lærerens arbeid der og da enn muligens den beste hjelpen disse elevene kunne få.

Hender det at lista legges for høyt eller for lavt?

Alle informantene opplever at de av og til legger lista både for høyt og for lavt. De så på dette som en naturlig del av de daglige utfordringene i undervisningen. Alle informantene

var åpne om dette spørsmålet. Noen synes at dette er noe en må regne med, men samtidig ta høyde for.

De informantene som akkurat hadde overtatt klassene påpekte også at dette gjorde det spesielt utfordrende å treffe alle elevene. Dette var det 4 informanter som påpekte alle fra 1 og 3 trinn, og fra begge skolene. Informantene fra skole A la dette til grunn på flere av spørsmålene de stilte. At de ikke hadde hatt klassen lenge nok til å ha fått god nok oversikt.

Tabell 4: Oversikt over ressurser

Informanter	Skole A 1klasse	Skole A 2klasse	Skole A 3klasse	Skole A 3klasse	Skole B 1klasse	Skole B 3klasse
<i>Hvilke ressurser har dere til å ta imot minoritetsspråklige elever?</i>	Vi har mange års erfaring, så vi har jo mye utstyr. Early Years, veiledet lesing, masse bøker og småbøker. Ingen har like bøker.	Det er veldig opp til hver enkelt lærer, men har tilbud om tospråklig undervisning hvor elevene tas ut av timene. Og jeg vet at vi har bøker til å ta i bruk.	Først og fremst er det kontaktlæreren som tar dem imot. Vi har ressurs-team på skolen og en sosiallærer som kan ta ut elever og snakke med dem.	Vi har også tospråklige assistenter som kan hjelpe til der det trengs	Vi har en pedagog ekstra, men dette er jo ikke mye. Det er jo de timene, men hvor mye blir det fordelt på barna?	Vi har et dårlig tilbud. Får beskjed eks. dagen før. Går mest på egne ressurser som lærer. Har bøker på biblioteket. It muligheter i klasserommet.
<i>Hvilke ressurser ønsker dere mer av?</i>	Flere voksne!	Tid	Tid, ressurser i klassen.	Tid, flere konkreter i klassen	En som har god tospråklig kompetanse og en som har spesifikke kunnskaper i forhold til veiledning av lærere spesielt da meg.	Tid, lettere tilgang på ressurser i klasserommet. Konkreter og bedre oversikt over ressursene som er tilgjengelige på skolen.

Ressurser for å ta i mot minoritetsspråklige elever

Ut fra intervjuene virket det som at informantene var veldig avhengige av egen kompetanse til eksempel å ta imot og undervise minoritetsspråklige elever. Informanter fra skole A hadde bøker og lignende tilgjengelig for å ta i bruk i undervisningen.

Begge informantene fra 3 trinn skole A la frem at de hadde tilgang til assistenter med tospråklig kompetanse. Det kom litt uklart frem om dette var midler som var spesielt innhentet eller om det var flaks at de hadde mulighet til å disponere assistenter som tilfeldigvis også har tospråklig kompetanse grunnet at de selv har utenlandsk bakgrunn.

Bøker og it-støttet læring var noe begge skoler hadde tilgjengelig, men noe dypere på hvordan de tok i bruk dette var det ingen som kom inn på. Dog mitt inntrykk var at informantene på skole A var mer opptatt av de bøkene de hadde tilegnet seg over årene, enn hva informantene fra skole B var. Ressurser som kom frem var også early years og veiledet lesing, men dette er igjen ressurser som går på lærerens personlige kompetanse på området og ikke direkte midler fra skoleledelsen.

Informantene fra skole A pekte også på ressurser som dro elevene ut av ordinære klasser eksempel undervisning etter §2-8 hvor disse elevene gruppevis blir tatt ut og sosiallærer som har mulighet til å ha samtaler med elevene. Noe dypere inn på rollen til sosiallæreren gikk vi ikke.

På skole B var ikke informantene spesielt fornøyde med de ressursene som var tilgjengelige. Informanten fra 1trinnet på skolen sa også at §2-8 elevene ofte ble tatt ut av undervisningen. Informanten fra 3 klasse uttrykte litt fortvilelse, de kunne få informasjon på fredagen at mandag kommer det en ny minoritetsspråklig elev og ikke så alt for mye mer informasjon. Det er tilgang på pedagoger, men også deres tid er en mangelvare.

Ressurser som det ønskes mer av

Noe alle informantene syntes de trengte mer av var tid. De følte at det ikke var nok timer i døgnet til å kunne gjøre alt de var pålagt samt selv følte måtte gjøres.

Det var tre informanter som påpekte at de ønsker mer tilgjengelige ressurser i klassen. Det forekom fra flere at de følte at tilgjengeligheten ikke var bra nok. En informant påpekte at det krevde mye av en selv å ha oversikt over alle tilgjengelige ressurser, finne frem, ta i bruk og koordinere med andre som muligens også treger å bruke disse. Bare det å ha tid til å ta i bruk dette krever mye planlegging.

En informant påpekte også at det krevdes flere voksne i undervisningen. At det ofte var umulig å være lærer for den enkelte og alle på en gang. Eksempel med veiledet lesing på stasjoner under Early Years, det er vanskelig å ha kontroll på alle stasjonene og hjelpe e gruppe med veiledet lesing samtidig.

Rådgivning var også noe som kom frem. En informant ønsket seg en person i skolen med kompetanse på området som kunne hjelpe til og veilede. Av og til følte informanten at en selv ikke strakk til nok på enkelte områder og at det å ha en til å hjelpe seg ville lettet mye.

Tabell 5: Oversikt over samarbeid

Informanter	Skole A 1klasse	Skole A 2klasse	Skole A 3klasse	Skole A 3klasse	Skole B 1klasse	Skole B 3klasse
<i>Samarbeid på trinn/klasser</i>	Ja, vi samarbeider også spesielt med tanke på Early Years. Vi har fast team tid , vi har alle samme arbeidsplan på trinnet med samme mål.	Samarbeid et fungerer slik at læreren ikke blir sittende med for mye .	Vi har trinnsamarbeid . Vi lager a-planen i fellesskap. Vi jobber med leksene alene.	Som sagt trinnsamarbeid. A – planen jobbes ut i fellesskap.	Vi har team møter hver uke 3 timer. Med planlegging i forhold til ukeplan og slikt.	Ja vi har fag-grupper som vi hele året jobber med, og jobbe med årsplaner Periode-planer lager vi selv.
<i>Refleksjon over egen undervisning.</i>	Vi kan snakke sammen om noe oppstår. Men ikke noe spesielt lagt opp rundt dette etter det.	Jeg går ofte ut av timene og tenker over hva som kunne vært gjort annerledes. Dette er viktig. Men skriver ikke logg.	Tenker ikke så mye over egen undervisning, men oppstår det problemer underveis er det naturlig å snakke om.	Det kommer så naturlig. Er det noe som er vanskelig snakker vi ut om dette.	Nei dette er det ikke så mye av med andre lærere.	Jeg kan kun snakke for mitt fag, hvor vi i slutten har en ryddopp uke i faget. Ellers ikke noe mer.
<i>Noen utdanning utover lærerutdannelsen .</i>	Førskolelærer og pedagogikk på småskole-trinnet.	Nei. Bare kurs i lederskap.	Sosial-pedagogiske i førskoleutdannelsen og pedagogikk. Jeg er spesialpedagog	Nei.	Førskolelærer, paps. Videre-utdanning og kunst og historie.	Nei.

Samarbeid

Alle informantene hadde en form for samarbeid med kollegaer på trinnet. Hvordan dette samarbeidet var organisert varierte litt mellom skolene.

På skole A var det trinnsamarbeid hvor det klassene gjorde skulle være unisont. En skulle ikke merke noen faglig forskjell når en gikk imellom klassene. Arbeidsplaner ble utarbeidet i fellesskap på trinnene.

På skole B hadde skolen utarbeidet team tid tre timer hver uke, her ble det utarbeidet ukes planer og gått igjennom eventuelle årsplaner. Periodeplan var noe lærerne arbeidet med selv i forhold til tildelt fag. Informanten i 3 klasse hadde ansvaret for matten.

Kritisk drøfting kollegaer imellom

I forhold til hvorvidt lærerne sammen vurderte hverandres undervisning kom det frem litt varierende. Alle informantene svarte at de direkte ikke gikk sammen med kollegaer for å diskutere undervisningen deres, at dette var noe de gjorde for seg selv. Men om det var enkelt tilfeller som de brynet seg mye på kunne de samarbeide ved å luften ideer og lignende. Noe mer samarbeid enn å legge opp planer sammen virket det ikke som at det forekom på noen av skolene. I alle fall ikke som en bevisst prosess.

Enkelte av informantene la frem at de ofte vurderte egne undervisningsopplegg og om det de gjorde i klasserommet gav ønsket utslag eller om noe kunne vært gjort annerledes. På skole B var det en informant som i sitt fag hadde en rydd opp uke hvor de elementene elevene eventuelt slet med eller noe de ikke hadde forstått så ville dette blitt tatt opp i denne uken, og dette fungerte som en slags type kvalitetssikring.

På skole A ved tredje trinn virket det som at lærerne ikke tenkte for mye over disse tingene, mindre enn det som var åpenlyst i forhold til planlegging i fellesskapet. De understrekte at dette var noe som falt naturlig, men at de selvfølgelig snakket sammen om problemer om de følte behov for det.

Lærerutdannelsen

De fleste hadde vanlig lærerutdanning eller utdanning som førskolelærer. Det var to av de seks informantene som hadde påbygging. Dette var da PAPS- videreutdanning, og kunst og historie påbygging. Den andre informanten påpekte sin tittel som utdannet spesialpedagog, men som jobbet som lærer.

6 Analyse av funn og drøfting

I dette kapittelet vil først hovedtendensene i oppgaven presenteres før analysen og drøftingen.

Det finnes flere forhold som kan gi forklaringer på forhold som virker inn på hvordan læreren tilrettelegger for de minoritetsspråklige elevene. Det kan være individuelle forhold hos elevene selv, læringsmiljøet, kartlegging, klassesammensetning, tilgjengelige ressurser og egen kompetanse. Denne undersøkelsen viser kun et selektert utvalg av disse faktorene.

Utgangspunktet for analysen og drøftingen vil være den teoretiske basisen og forskningen som ligger til grunn for selve oppgaven.

6.1 Hovedtendenser i undersøkelsen

Som påpekt tidligere i oppgaven er gruppen minoritetsspråklige elever ingen homogen gruppe. Dette medfører at alle minoritetsspråklige elever alle har ulike forutsetninger og bakgrunner som de tar med seg til sin klasse. Gruppen minoritetsspråklige elever som forkom fra dette utvalget var elever som både var innvandrere og barn av innvandrere, elever som hadde kommet sent til landet og elever som hadde gått i barnehage. Alle disse elevene var fra informantenes side definert som minoritetsspråklige elever, men også fordi de ikke var etnisk norske.

Alle informantene arbeidet med de minoritetsspråklige elevene daglig.

Fellestrekk som kom frem i undersøkelsen;

- Det var en signifikant forskjell på elevmassen på de to forskjellige skolene, hvor skole A hadde overflod av minoritetsspråklige elever, mens på skole B var det omvendt. Men dog flere minoritetsspråklige elever enn majoritetsspråklige elever som forekom på skole A.
- Majoriteten av informantene hadde ikke noe påbygg av utdanning , enn vanlig lærerutdanning eller førskolelærer. Med unntak av to hvorav en var utdannet spesialpedagog.

- Alle informantene påpekte at språket var en sentral faktor.
- Fokus på begreper og begrepstrening forekom hyppig.
- Fokus på foreldrene og deres interesse samt ressurser som en sentral påvirkningsfaktor på elevene.
- Alle informantene hadde en form for samarbeid på trinnet når de satte sammen arbeidsplaner, ukeplaner og årsplaner.
- Det forekom ingen form for kollega vurderinger eller metakommunikasjon på skolene. Og det virket ikke som at dette var prioritert eller savnet av noen av informantene.
- De kunne ta opp problemer med elever med andre kolleger om de stod fast, men virket som de først og fremst løste dette selv.
- Alle § 2-8 elevene fikk undervisning både i klasserommet og utenfor.
- De ønsket flere ressurser i form av tid og lettere tilgang spesielt i klasserommet.
- Alle hadde tilbud om assistenter, pedagoger enten i form av spesialpedagog eller sosiallærer med kompetanse på området.
- Alle informantene tok i bruk Early Years/ Tidlig innsats som en metode for tilpasset opplæring.

6.2 Hva gjør lærerne for å legge til rette for tilpasset opplæring?

Tilpasset opplæring er et prinsipp som ble lovfestet i 1998 den gang § 1-2, men etter 2008 § 1-3. Tilpasset opplæring er et prinsipp som skal gjelde alle elever og innebærer at læreren skal tilrettelegge opplæringen etter elevens evner og forutsetninger. Men læreren skal også tilrettelegge undervisningen etter rammene som klassens elevmangfold setter (Ekeberg og Holmberg 2004, Dalen og Wærness 2007).

Enhetstanken i den norske skolen står sterkt. Skolen skal i dag ha åpne dører for alle, uansett evne, forutsetninger for læring, bakgrunn eller funksjonsdyktighet. Dette medfører store utfordringer for læreren som i dag har et helt annet elevmangfold å tilrettelegge for, enn for 20 år siden. Tilpasset opplæring skal ivareta hver enkelt elev, slik at de skal kunne få opplæring etter sine evner og ferdigheter. På den måten at de skal ha mulighet til å utvikle seg etter sitt potensiale. Men dette kan også føre til store utfordringer for læreren. Og det er ikke alltid alle elevene vil få nok ut av kun å følge den ordinære undervisningen, det kan hende elevenes evner og forutsetninger faktisk forutsetter en helt annen tilrettelegging av undervisningen enn hva læreren kan tilby, innenfor rammen av den ordinære undervisningen. (Holmberg og Ekeberg, 2009).

6.2.1 Hvilke former for tilpasset opplæring får de minoritetsspråklige elevene?

Tilpasset opplæring er en lovfestet rett siden 1998, som innebærer at også minoritetsspråklige elever skal ha samme rett på tilpasset opplæring etter deres evner og forutsetninger. På lik linje med Ola eller Kari nordmann.

Forskning viser at minoritetsspråklige elevers skoleresultater er generelt dårligere. Resultatene viser også at minoritetsspråklige elever som er barn av innvandrere igjen skårer bedre enn innvandrere igjen (NOU, 2010). Dette kan sees i sammenheng med forskning som viser til at ut i fra hvor lenge en minoritetsspråklig elev har opphold seg i Norge, desto bedre gjør de det i skolen (Bakken, 2003). Dette kan tyde på at språkproblemene kan ha en midlertidig karakter og har mest betydning for eleven når de befinner seg i en ny språklig kontekst. Det vil ikke være å strekke det for langt å anta at dette er en fase og som alle faser begrenser deg seg til en start og slutt. Men for elever som har kommet sent kan dette ha en helt annen effekt. Disse elevene vil ikke få samme utbytte av læringen, når dette skjer midt oppi skolegangen. Skolen forutsetter som sagt norskspråklige ferdigheter og manglende ferdigheter kan resultere i faglige vansker på grunn av den manglende språklige kompetansen. Ved en vedvarende karakter er det ikke for fjernt å tenke at de faglige vanskene kan utvikle seg til læreversker.

Ut i fra undersøkelsen kan det tyde på at ved skole A hvor antallet minoritetsspråklige elever i klassen var veldig høyt og det var få som hadde enkelt vedtak om § 2-8 (totalt 19 (muligens 21) av 72 minoritetsspråklige elever), at i og med antallet minoritetsspråklige

elver var så høyt at klassenes tilretteleggings behov vil være noe annerledes enn på skole B hvor 5 av 6 minoritetsspråklige elver går under § 2-8.

På skole A blir disse elevene tatt ut av noen timer for å jobbe med en pedagog, eller pedagogen var i klassen med elevene. Ingen av § 2-8 elevene på skolene fikk tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring som følge av vedtaket. Det vil da si at disse elevene fikk en forsterket norsk opplæring utenfor klassen og av og til innenfor klassens rammer.

Men disse elevene fikk også hjelp av assistenter med tospråklig kompetanse. Disse assistentene var ikke etnisk Norske. Assistentene fungerte som ekstra hjelp når den språklige barrieren ble for stor og kunne assistere elevene med sin egen kompetanse. Dette var et tiltak lærerne tok hyppig i bruk. Om assistentene var spesialplukket på grunn av deres tospråklige kompetanse gikk jeg ikke inn på.

Dette stiller jeg meg undrende til. Hvorfor får elevene tospråklig hjelp av assistenter, men ikke igjennom tiltaket § 2-8, når deres norsk kompetanse er vurdert til ikke å være tilstrekkelig? Ut i fra at § 2-8 elevene får særskilt norsk opplæring og ikke har behov for tospråklig eller morsmåls opplæring, hvorfor tar da lærerne i bruk tospråklige assistenter?

En kan anta ut i fra informasjonen at assistentene fungerte som en type tospråklige lærere, Det er uvisst om hvilken kompetanse de har på området, eller hvilken type utdannelse de har. Lærerne utnyttet den kompetansen assistentene sitter inne med for å lette læringen til elevene sine, spesielt da de elevene som slet mest.

Av områder som skilte seg ut hos de minoritetsspråklige elevene var blant annet språket, og mer spesifikt vansker med ord og begreper. Tospråklig opplæring hjelper elevenes norsk læring på den måten at morsmålet tas i bruk for å støtte opp. Som nevnt tidligere er dette i tråd med Cummins og Vygotskij som begge påpeker at elevene tar i bruk det språket de allerede har til å støtte opp læringen av det nye. Men blir assistentene bevisst brukt i timene, eller er det slik at disse 2 assistentene ved tilfeldighet tar i bruk når de er til stede. Dette kan være en form for å tilrettelegge undervisningen etter nivået elevene er på, i tråd med tanken om den nære utviklings sone. Men det virker mer som en tilfeldighet enn som en planlagt del av den tilpassede opplæringen til elevene. Om assistentene er til stede blir de tatt i bruk, men er de ikke hva gjør lærerne da?

På skole B var det 5 av 6 minoritetsspråklige elever som gikk under § 2-8. Disse elevene fikk heller ikke tospråklig fagopplæring eller morsmåls opplæring. De fikk som på skole A en særskilt norsk opplæring. Dette skjedde ved at elevene ble tatt ut av noen timer, men også at de fikk lærestøttet hjelp i timen med resten av klassen.

En lærer som påpekte at av og til ble undervisningen lagt opp slik at lærer og § 2-8 elevene sammen gikk igjennom ord og begreper som de ville støte på i timen, men dette tiltaket var ikke noe som forekom hver dag, når det ikke var tid til det. Dette ser jeg som et godt tiltak for å legge til rette undervisningen utenom det de får av den særskilte tilrettelagte norsk undervisningen. Assistentene som ble brukt på denne skolen mente læreren mest fungerte som en lagringsenhet for å lette arbeidsmengden de hadde, ved å hjelpe til med § 2-8 elevene. Men at dette ikke alltid kom elevene til gode når assistentene selv ikke alltid snakket så godt norsk.

Dette kan sees i en sammenheng med Oslo kommune vedtok etter endringer i opplæringsloven at alle elever skulle følge ordinær læreplan i norsk fra skoleåret 2005-2006. Men med fokus på forsterket tilpasset norskopplæring. Som det kommer frem i dag vil minoritetsspråklige elever vurderes med et utgangspunkt i den ordinære læreplanen for norsk når de skal få vitnemålet. Dette kan tolkes som en mulig årsak for at elevene får særskilt norsk opplæring og ikke tospråklig fagopplæring (NOU, 2010:7).

Early Years er også en metode alle informantene tok i bruk. Og det ble forsvart at igjennom veiledet lesing som er en stasjon på Early Years/ Tidlig innsats får de tilpasset opplæringen til alle elevene. Da fikk de tid til å se alle elevene sine og hjelpe hver og enkelt av dem individuelt. Det kom også frem at noe mer tilrettelegging enn det var det ikke behov for og for vanskelig å gjennomføre.

Dette kan en også stille seg kritisk til. Early Years er en metode som rullerer elevene i grupper på forskjellige stasjoner. Hver stasjon tar omtrent 10 minutter. Læreren sitter på en stasjon (veiledet lesing) mens elevene jobber selvstendig på de andre stasjonene (St.meld. nr. 31, 2007-2008). Mens elevene sitter på de andre stasjonene vil ikke læreren kunne kontrollere hva de faktisk får gjort, før de eventuelt leverer inn noe skriftlig. Lærerne forklarte at om det ble bråkete så forstod de fort om det de hadde lagt opp var for lett eller ikke fengende.

Denne metoden virker appellerende ved at hver stasjon tar 10 minutter og elever på tidlige trinn kan fort få mark i rumpen, dette var også noe som de understrekte. Men ti minutter på en gruppe og gruppene har ca. 5 elever, dette medfører ikke så mye individuell tid på hver enkelt elev. Er dette da en tilstrekkelig metode for å tilpasse opplæringen?

Inntrykket jeg sitter igjen med etter intervjuene var at lærerne var meget fornøyde med denne modellen, som godt tilrettela for tilpasset opplæring for den enkelte eleven. Men hva med de resterende timene på skolen, skal ikke disse også tilrettelegges?

6.2.2 Kartlegging

Det kom også frem at tidlig innsats var en fin metode å bruke for og kontinuerlig følge med på nivået til elevene og kartlegge dem. Fra høsten 2009/2010 skal alle elevers norskferdigheter kartlegges, dette er nå hjemlet i loven (se § 2-8). Hvilke kartlegging metoder som ble benyttet varierte stort. Og det kom også frem at det var vanskelig å finne kartleggingsverktøy som “ gjorde jobben sin”.

Alle informantene benyttet seg av LUS som hjelper til å kartlegge leseutviklingen til elevene. LUS er et verktøy hvor lærerne kartlegger ut i fra kriterier og når elevens leseutviklingsnivå er funnet får de utdelt bøker som de kan lese ut i fra deres nivå.

Eksempel er du god en bok med mye tekst og få bilder eller er du svak en bok med stor skrift, liten mengde og flere bilder. LUS var også noe de benyttet seg av i Early Years/ tidlig innsats, på den veiledede lesestasjonen. Her kunne læreren dobbelt kontrollere om det var noe samsvar mellom det de så og nivået de tror eleven ligger på. Denne metoden støtter opp om Vygotskij sin nære utviklingssone.

Elevene får arbeide ut i fra forventninger over hva de tror de kan mestre og under veiledet lesing får de i samspill med læreren den hjelpen de kanskje trenger for å utvikle seg videre. Igjennom å tilrettelegge etter forventet mestring kan dette også medføre at elevene opplever mestring. Early Years er en god metode for å komme nærmere hver enkelt elev, og gir større muligheter for positiv feedback til elevene. Dette kan medføre at elevene på den veiledete stasjonen kommer styrket ut av det. Men hva med de andre stasjonene?

Her kan det være lett for eleven å gjemme seg bort om de ikke forstår eller klarer. Og det er ingen lærer som er der og kan hjelpe eller støtte opp rundt vanskene. Men igjen det å få muligheten til å arbeide selvstendig kan virke motiverende. Men det var enkelte lærere som la noe spesielt fokus på å legge til rette motivasjon og mestring. De fleste lærerne

fokuserte på å gi ros når elevene gjorde noe bra eller riktig og ikke overfokuserte på hva som ble gjort feil. Ut fra intervjuene virket det ikke som at motivasjon stod høyt på listen under planlegging av undervisningen, men det virket som at mye av det lærerne gjorde hadde et fokus ut i fra hva elevene kunne klare å mestre.

Mange av lærerne benyttet seg også av de nasjonale prøvene for å hjelpe til med å kartlegge nivået til elevene i norsk, matte og engelsk. De fant også samsvar mellom hva elevene presterte på de nasjonale prøvene og LUS.

6.2.3 Inkludering og rom for forskjeller

Et sentralt element med tanken om en felles skole er at den skal inkludere alle. Viktig for elevene er det å føle seg som en del av et fellesskap og akseptert (Ekeberg og Holmberg, 2004). Dette var noe jeg ønsket å titte nærmere på. Ut fra intervjuene kom det frem at noen lærere fokuserte veldig på toleranse og åpenhet. Er det noe som er annerledes så kunnen det få lov til å være annerledes. *“Istedenfor at vi setter oss ned og ler av det, så snakker vi ut om hvorfor det er så annerledes”*, sa en av informantene. Dette ser også jeg som viktige elementer av inkluderingen. I skolen i dag er det et overordnet mål at opplæringen skal gis i et inkluderende fellesskap. Og respekt og toleranse er da to viktige elementer for å kunne legge til rette for et inkluderende og stimulerende læringsmiljø.

Et annet sentralt element av dette er likeverd. I følge Ekeberg og Holmberg (04) er likeverd et prinsipp som retten til tilpasset opplæring grunner i. Enhver elev skal få mulighet til å komme så langt det er mulig, menn likeverd må ikke forveksles med likhet. Dette er noe jeg synes det er viktig å understreke. Det at alle elever skal få tilpasset opplæring og mulighet til å nå så langt som mulig, er ikke tilsvarende det å gi de samme mulighetene til alle elever. Alle elever har ikke forutsetninger til å kunne bli leger, astronauter eller lærere for den saks skyld. Inkludering betyr at alle elevene får ta del i et fellesskap. Men alle kan ikke ha de samme forutsetningene for deltakelse i felleskapet. Men ofte kan det hende at lærere gir sine elve “like muligheter” da ved at de blir behandlet likt(ibid).

Dette er også noe som kom frem under intervjuene. En lærer presiserte at de drev med en likhetskvern. Uansett bakgrunn og ressurser i hjemmet stilte de akkurat de samme kravene til alle sine elever. De ble møtt med like forventninger og stilt de samme

kravene. Det var også denne læreren som så det som nok tilpasset opplæring etter ti minutter under veiledet lesing. Skal ikke skolen legge til rette ut i fra elevens evner og forutsetninger? Læreren skal gi elevene muligheter til å utvikle seg så langt som mulig ut i fra deres ståsted. Om utgangspunktet skal forandres til noe felles for elevene, vil ikke tilpassingen tilpasses elevene, men det vil da være elevene som tilpasses. Da legger ikke læreren til rette for tilpasset opplæring. Alle elever har ikke de samme forutsetningene for å lære. Og det er igjennom tilpasset opplæring læreren skal ta høyde for dette utgangspunktet.

6.2.4 Utfordringer

De fleste lærerne viste stor enighet på hva de så på som de største utfordringene ved å tilpasse undervisningen i forhold til minoritetsspråklige elever. Ut fra intervjuene var det to områder som skilte seg ut og det var språket og tiden. Dette er også noe som kommer frem i St.meld.nr. 31, 2007/2008, det er mye som spiser av tiden til læreren. Men også det å ha tid til hver enkelt elev er viktig. Dette kan også sees i sammenheng med fellesskap og inkludering. Alle elever har et behov av å bli sett, om det er de samme elevene som alltid spiser opptiden til læreren så får ikke alle elevene den oppfølgingen de trenger. Tid er også essensielt i forhold til kartlegging

Det å ha tid til å hjelpe når elevene ikke har forstått oppgaven er et viktig punkt. Dette kan sees i sammenheng med det at elevene ofte ikke har inne alle begrepene som læreren tror (manglende norsk ferdigheter). Men dette var også noe lærerne var ydmyke ovenfor. De innrømmet alle at av og til har det hendt at de både overvurderer og undervurderer elevene sine, og på den måten har måttet hjelpe elevene med oppgavene om de “går over hodet dems”. Men de så på dette som en naturlig del av hverdagen. En kan da stille seg spørsmålet om lærerne da tilrettelegger undervisningen sin hovedsakelig etter fellesskapet og om de da har tilrettelagt det slik at § 2-8 elevene da vil kunne klare å følge undervisningen og få noe ut av det, eller om det blir tilfeldig hva de klarer og om de ikke gjør det får de en assistent eller litt hjelp av læreren? De fleste lærerne benyttet seg av enklere oppgaver for disse elevene, men det var ikke alltid elevene forstod oppgavene. Dette var spesielt merkbart over muntlige beskjeder.

Er dette tilpasset opplæring? Bør ikke læreren da også ha avsatt tid når de på forhånd vet at enkelte elever ikke klarer å få like mye utbytte av hva de sier? Dette er et vanskelig

spørsmål. Selv om lærere tar høyde for elevene sine er det ofte mye uforutsett som kan oppstå. Det å ha hele undervisningssituasjonen er nok en umulig fantasi, men å ta høyde for at de minoritetsspråklige elevene med § 2-8 elevene ikke alltid får like mye ut av opplæringen virker som er noe som bør bli tatt høyde for.

6.2.5 Tilgjengelige ressurser

Elementer som også er viktige for å tilpasse undervisningen er virkemidler læreren kan benytte seg av i undervisningen. Ressurser i form av konkrete og visuelle hjelpemidler. Skolefag kan være veldig abstrakt for noen og fagene blir mer abstrakt jo høyere opp i skolen elevene kommer. De stiller krav til at elevene klarer å knytte erfaringer fra opplevelser utenfor klasserommet inn i det (Holm, 2002). Konkreter kan brukes for å hjelpe og lette elevenes læring. Dette var noe lærerne savnet. De følte at de hadde noe, men at det kunne være uoversiktlig når de var tilgjengelige, tidkrevende og ikke tilstrekkelig. En av lærerne fortalte at smart board var et fantastisk middel som lettet mye av undervisningen. Om det var noe elevene lurte på var det bare å vise der. Smart boarden gjorde det lettere å knytte opp verden med undervisningen. Dette lettet også tilretteleggingen for denne læreren når denne metoden også kunne hjelpe til med å styrke begrepsstreningen ved lettere å knytte begreper til bilder av hva ordene skal forestille. Det var litt overaskende at ikke flere informanter påpekte dette når, alle klasserommene var utstyrt med den nye teknologien.

På skole A virket det som at lærerne følte seg kompetente og at de hadde en ressurssterk skole i form av ressurser som fantes (bøker, spesialpedagog, assistenter, data etc.). Men de ønsket som i likhet med skole B lettere tilgjengelige konkrete i klasserommene og ikke minst mer tid. Som nevnt var det kun en som nevnt Smart Board som en ressurs de kunne ta i bruk i klasserommet, hvorfor var det ikke flere som så mulighetene i denne teknologien? Det kan tyde på at lærerne ikke enda har oppdaget mulighetene i denne teknologien. I og med at dette ikke ble fult opp under intervjuet går jeg ikke dypere inn på det.

Det kom også frem at det var et ønske om ressurser i form av flere lærere. En lærer pekte på liten lærertetthet. De fleste lærerne var fornøyde med klassestørrelsen, disse hadde klasser på rundt 20 elever. De begrunnet dette med at da var klassene store nok til at elevene i grupper kunne dra nytte av hverandres erfaringer. Men de klassene som hadde

rundt 24 elever fant læreren at det ble noe overveldende. I St. meld. Nr. 31 (2007-2008) kommer det frem at regjeringen ønsker å øke ressursene slik at innsatsen ovenfor de elvene som trenger forsterket opplæring vil kunne få et bedre tilbud. Ressurser ser de på som en viktig del av kvaliteten. Regjeringen ønsker å øke antall fagfolk og personell på 1-4 trinn, for å styrke opp mulighetene rundt tilpasset opplæring og følge opp de elevene som trenger mer støtte i norsk/samisk og matematikk(ibid).

Har dette blitt realisert i Oslo skolene? Alle lærerne hadde ansvaret for klasse med 18 til 24 elever. Ofte opplevde de tidsproblemer og at de ikke alltid fikk gjort alt det de ønsket. Kan dette tyde på at det er for liten lærertetthet i klassen? For innføringen av mindre klasser på skolene skulle i realiteten lette litt for lærerne og gi dem muligheten til å bedre komme innpå alle elevene for å kunne tilrettelegge undervisningen bedre. En kan stille seg undrende til om dette er det som har skjedd i skolen. For å lette både problemet med tid og lærertettheten, kunne skolen ha satt inn flere fagfolk med kompetanse. Dette for å lette arbeidet til læreren, men også for at elevene skal få muligheten til å bli sett.

Det var også ønske om en fagperson på området som kunne hjelpe til med å tilpasse opplæringen ytterligere. Det kom frem et ønske om mer kompetanse i forhold til minoritetsspråklige elever, når læreren selv ikke syntes personlig at hun ikke hadde nok kompetanse på området. Dette kommer også frem i st.meld.nr.31(2007,2008) at det skal legges mer kompetanse inn i skolen, igjennom blant annet veiledning av enkelte skoler.

6.3 Samarbeid kollegaer imellom

Dagens skole forutsetter et samarbeid både innenfor skolen, mellom lærere og elever og utenfor skolen, mellom foreldre og andre instanser/etater. Skal læreren kunne ha et rimelig godt bilde av elevenes nivå, forutsetter dette at lærerne samarbeider og informerer hverandre. Det å drive opplæring er komplekst og krevende, både faglig og menneskelig. Læreren representerer en av de viktigste faktorene i elevens læringsprosess (Ekeberg og Holmberg, 2004, Skogen, 2005).

Viktig i forhold til det 3 kompetansenivået til Dale er at læreren kan kommunisere i og selv konstruere didaktisk teori. På dette nivået er det viktig at læreren selv har skapt egne ord på didaktiske begreper og kan samarbeide med sine kollegaer. Samarbeid er et sentralt element av skolehverdagen, både mellom elevene, foreldrene, ledelsen og

kollegaer. Det ble spurt om hvilke samarbeid de ulike lærerne hadde på sine skoler. Svarene som kom frem var at det sjeldent var noen form for metakommunikasjon på skolene, samarbeid for å sette sammen ulike planer var det. Det kom også frem at hver lærer hadde ansvaret for sitt fag og selv stod for evalueringen. Om det var noe de lurte på kunne de spørre andre kollegaer om hjelp, men noe mer samarbeid ut over det var det ikke. Det som kom tydeligst frem var at det ikke forekom noen evaluering av om den evalueringen de tok i bruk var tilstrekkelig for å nå de målene som var satt.

Med LK06 ble det åpnet for en større frihet for lærerne, når denne læreplanen bryter litt med læreplantradisjonen til L97. LK06 skiller seg ut i fra den tidligere læreplanen ved at pedagogen og skolen skal bestemme innholdet i fagene. Læreplanen er mer orientert mot hva elevene skal kunne mestre på ulike trinn og med mål for elevenes kompetanse (NOU, 2010:7). Dette fordrer også mulig en ny form for samarbeid på skolene, når skolen får ansvaret av å velge innholdet og arbeidsmåter.

Ut fra hvordan jeg tolker den informasjonen som kom frem fra intervjuene virket det som at skolen og lærerne jobbet ut i fra felles fastsatte mål, mulig disse ble satt i starten av året eller når LK06 trådte i kraft. Det virket ikke som at lærerne hadde noen interesse av å evaluere hverandre eller hverandres undervisning og virket som at de nesten ble litt brydd av spørsmålene rundt dette temaet. Kan dette tyde på at lærerne går rundt med en type tunell syn i skolen og kun ser seg selv og sin egen undervisning? Dette er vanskelig å svare på når spørsmålene var veldig overfladiske og ikke gikk dypere inn på denne tematikken. Men det som klart kom frem var at lærerne ikke tok i bruk metakommunikasjon på noen av skolene. Og da stiller jeg meg undrende til hvordan de selv forbedrer sine undervisningsmetoder eller om de har utarbeidet et sett av stier som de bruker av ren vane. Om en sti ikke fungerer bytter vi og ser om vi kommer oss til målet.

6.4 Tilpasset opplæring v.s. kompetansenivåene

Her skal jeg drøfte hvorvidt lærerne benytter seg av tilpasset opplæring på de forskjellige kompetansenivåene.

6.4.1 K1

Læreren har forskjellige arbeidsmetoder for å realisere læring i sin undervisning. På dette nivået ligger fokuset på *hva* læreren gjør. De skal kunne begrunne hva de gjør opp mot aktuell didaktisk teori. Hva er det læreren ser som brukbare metoder for å dekke elevenes rett til tilpasset opplæring?

Av den informasjonen som kommer frem kan det tyde på at lærerne er bevisste i sin undervisningssituasjon at elevene trenger ulik tilrettelegging. Det var varierende hva som kom frem av metoder som brukes for å tilpasse opplæringen. Det kan tyde på ut i fra utsagn fra enkelte lærere at igjennom den veilede lesingen elevene får igjennom Early Years så fyller de kvoten tilpasset opplæring for hver enkelt elev, og kan drive undervisningen mer generelt for fellesskapet igjen. Da kan man stille seg undrende til hva med resten av tiden elevene sitter på skolen? Blir det mer tilfeldig om det læreren legger opp treffer § 2-8 elevene? De får særskilt norskopplæring utenfor klasserommet og av og til i, og har assistenter til å hjelpe seg om dette trengs. Men det kan virke som at assistentene blir satt inn mer på bakgrunn av å lette arbeidet til læreren enn på vegne av å bedre tilrettelegge for de minoritetsspråklige elevene.

Det ble uttrykket fra alle lærerne at de regelmessig måtte sette seg ned og jobbe med begreper med § 2-8 elevene, når disse ikke alltid satt inne. Men det kom frem at de fant det vanskelig å vite når de hadde begrepene og legge opp undervisningen etter dette. Det kunne hende at elevene ikke hadde fått med seg noe av det læreren hadde sagt og da måtte læreren bruke yttligere mer tid på å forklare yttligere.

Enkelte lærere brukte tid til å lage felles regler klassen skulle følge. Dette var noe alle elevene sammen ble enige om, videre var det også lærere som laget plakater med eksempel nøkkelord og begreper for å lette noe av den læringen i klassen både for seg selv og elevene. Om det var ord eleven lurte på kunne de også benytte seg av disse plakatene i stedet for å rekke opp hånden og få hjelp av læreren. Dette synes også læreren

førte til at mer tid kunne brukes på flere elever i klassen. Slike tiltak ser jeg som en viktig del av del tilpassede opplæringen og tilrettelegging av lett tilgjengelige ressurser i klasserommet.

Det kan virke som at det er lettere å tilrettelegge for fellesskapet og at dette ofte kommer på bekostning av de elvene som ikke stiller så sterkt i klassen, som § 2-8 elevene. På de skolene hvor de har assistenter med tospråklig kompetanse kommer elevene heldigere ut av det, da assistentene kan støtte opp rundt en mer tilpasset undervisning for de elevene de hjelper. Men dette virker mer som en tilfeldighet og at assistentene mer blir en metode for å lette lærerens arbeidsmengde.

6.4.2 K2

Med LK06 fikk lærerne friere tøyler til å planlegge undervisningen. Dette medfører at de selv må overveie hvilke metoder de ønsker å ta i bruk for å realisere de undervisningsmålene de setter seg. Fokuset på dette nivået er på konstruksjonen av undervisningsprogram. Dette nivået er med på å bevisstgjøre lærerens hensikter for undervisningen (Dale, 2004). Læreren skal kunne begrunne hvordan de gjør det de gjør. De skal kunne begrunne med bakgrunn i aktuell teori hvordan de skal kunne nå de målene de har satt seg.

Under dette nivået ser jeg det viktig at læreren kontinuerlig evaluerer seg selv og sin undervisning. Er det noe samsvar med hva de vil nå og hva de faktisk når? Alle skolene hadde samarbeid på dette nivået hvor de felles og alene satte sammen arbeidsplaner, lekser og lignende, mens hver lærer stod ansvarlig for sitt eget fag. Det var satt opp 3 timer i uken til dette samarbeidet. Dette henger også litt sammen med K3. Majoriteten av lærerne sa de vurderte seg selv til en viss grad. Mens noen understrekte at det for det meste gikk greit, og kun når det oppstod vansker med en elev rådførte de seg med andre. Med tanke på de litt friere forholdene i LK06 blir dette nivået viktigere enn før. Læreren står friere til utformingen og da er det sentralt at de klarer å koble teori opp mot hvordan de ønsker å gjennomføre det, at undervisningen får et mål. Undervisning uten mål kan resultere i at den gir liten mening til elevene, som igjen kan miste motivasjonen til å lære. Dette er hemmende for videre utvikling hos elevene og kan igjen føre til at minoritetsspråklige elevers resultater skårer dårligere.

Av alle informantene var det kun to som anerkjente at de selv bevisst gikk igjennom undervisningen sin. De andre begrunnet at dette var noe som skjedde underbevisst etter flere år i skolen. Er dette et valabelt holdepunkt? Kan en skylde på egen erfaring som holdbar grunn for å ikke kontinuerlig evaluere sin egen undervisning? Jeg tolker det slik at alle lærerne evaluerer seg selv til en viss grad, men jeg tror også at majoriteten av lærere i undersøkelsen ikke har gjort dette til en standard prosedyre, at det har blitt en naturlig del av jobben. Det er da kan stille seg kritisk til er om lærerne bare blir spillende på egen rutine eller klarer å knytte opp ny teori til fruktbare undervisningsmetoder.

6.4.3 K3

Dette nivået skiller seg ikke så alt for mye fra K3 nivået. Men på dette nivået skal læreren kunne begrunne hvorfor de gjør det de gjør ut i fra aktuell teori og kunne kommunisere og samarbeide med kollegaer i den faglige sjargongen(Dale, 1989,1998).

Ut i fra undersøkelsen som nevnt tidligere forekommer det samarbeid innad i trinn team hver uke. Men det forekommer sjelden til ingen kollegial evaluering av hverandres undervisningen som finner sted. Og å evaluere egen undervisning var ikke noe de gikk og grublet over. Dette er noe lærerne hver for seg selv tar seg av.

I forbindelse med at det ble påpekt at de ønsket en fagperson som hadde kompetanse fra området som kunne hjelpe til når læreren selv følte at hun kom for kort, stiller jeg meg undrende til at det ikke er mer bevissthet rundt samarbeid og evaluering av undervisningen. Igjennom kommunikasjon i forhold til om lærerne får tilpasset opplæringen tilstrekkelig for § 2-8 elevene? Er det noe de kunne gjort annerledes eller noe som fungerer godt? Jeg tolket det slik at samarbeidene for arbeidsplan, lokale læreplaner og lignende fokuserte mer på mål enn veien dit. Evaluering er også et viktig middel til å kunne holde seg a jour med aktuell forskning. Om lærerne bare gjør de samme rutinene og ikke selv ser hvordan de kan forbedre eller utvikle disse, hvordan skal de da kunne utvikle sine undervisningsmetoder i forhold til nået? Noe som kan tyde på dette er eksempel bruk av IKT-hjelpemiddelet smart board. En av lærerne påpekte dette som en viktig ressurs lett tilgjengelig i klasserommet. De andre lærerne påpekte at de savnet ressurser i klasserommet. IKT er noe som i de siste årene har kommet inn i skolens hverdag og kompetanse for elevene innen IKT er noe som også er presisert i et av de fem kompetansenivåene i kunnskapsløftet. Den læreren som benyttet seg av smart board var

også nyutdannet lærer, og den yngste som ble intervjuet. Kan dette igjen tyde på at eldre lærere som har jobbet lengre i skolen ikke har fått tilstrekkelig veiledning på området, eller som har grodd fast i rutiner som til tross for veiledning og kompetanse utvikling er vanskelig å forandre på? Dette er i så fall noe jeg finner som en øyeåpner og kanskje det burde settes inn tiltak i skolen for å heve kompetansen på området i forhold til minoritetsspråklige elever.

7 Undersøkelsens konklusjon

I denne oppgaven har det vært satt et fokus på pedagogiske utfordringer lærere møter i sin undervisningssituasjon, når de tilrettelegger tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Minoritetsspråklige elever er en gruppe som skårer generelt svakere enn majoritetsspråklige elever. Gruppen er ingen homogen gruppe men fokuset i oppgaven har vært på de elevene som faller under § 2-8. Ut i fra hva som kommer frem i denne undersøkelsen er det elever som kommer sent til Norge utgjør majoriteten av disse elevene. Siktemålet med denne oppgaven har vært å se på hvordan læreren tar i bruk prinsippet tilpasset opplæring i forhold til utføring, planlegging, kritisk vurdering av egen undervisning og kommunisere med og i didaktisk teori. Dette igjennom å ta et utgangspunkt i Dales 3 kompetansenivåer. Gjennom intervju med en gruppe lærere fra to Oslo skoler har jeg forsøkt å finne ut hva som kjennetegner utfordringer de møter i forhold til å tilrettelegge for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever.

Tanken har aldri vært å kunne generalisere funnene fra denne undersøkelsen til å gjelde alle. Det er viktig å se funnene i en sammenheng med den enkelte læreres erfaring og bakgrunn om vi skal kunne ta noe lærdom ut av det. Det som gjelder for meg trenger ikke gjelde deg. Det er mange enkelt faktorer som ligger bakenforliggende og det er av den grunn viktig at en ser på konteksten av undersøkelsen når vi tolker resultatene.

Jeg ser også at gruppen minoritetsspråklige elever som får opplæring etter § 2-8 er en sårbar gruppe. De fleste som faller under denne kategorien ofte har kort botid i Norge. Dette medfører at disse elevene har begrenset kontakt med norsk språk og norsk kultur, to viktige faktorer i tilretteleggingen av undervisningen. Det foreligger mye forskning om minoritetsspråklige elever generelt, men mindre om denne gruppen elever. Men i det siste har det jo vært mye fokus på dette både i politikken, media og forskning. Dette i seg selv virker bekreftende på at dette absolutt er et tema som det er viktig å sette fokus på.

7.1 Fremtredende pedagogiske utfordringer

Gruppen minoritetsspråklige elever er ingen homogen gruppe, noe som også medfører at de utfordringene disse elevene møter i den norske skolen vil variere. Informantene i undersøkelsen understreker at det også er noen minoritetsspråklige elever som klarer seg bedre enn majoritetsspråklige elever. Men ut i fra forskning skårer gruppen minoritetsspråklige elever svakere enn majoritetsspråklige. Jeg har sett på ulike faktorer som kan ligge bak de svake skolefaglige resultatene til de minoritetsspråklige elevene.

Språket

Lærerne fra undersøkelsen påpekte spesielt forhold ved språket som en viktig faktor for faglig stagnering. Ofte måtte disse elevene få ekstra ressurser i form av ekstra hjelp fra læreren eller assistenter som jobbet med dem (ved siden av det de får i forhold til § 2-8). Av de elementene som stikker seg spesielt ut er begreper. Det viste seg at lærerne syntes det var vanskelig å vite hvor godt begrepene lå hos de minoritetsspråklige elevene. Ofte kunne det hende at elevene ikke hadde forstått beskjeder eller oppgaven de skulle gjøre i timen og læreren måtte forklare dette ytterligere. Det viste seg også ofte at lærerne trodde de hadde enkle begreper inne, som det da viste seg at de ikke hadde. Dette kunne dreie seg om begreper man i den alderen skulle anta at elevene ville ha inne. Noe målene i skolen er lagt opp ut i fra.

Av de elevene som har fått vedtak om § 2-8 har som sagt majoriteten av disse elevene kommet sent til Norge, og hatt minimalt med kontakt med norsk i forhold til sine medelever. Det ble også påpekt forhold ved elevene som forsterket norsk problematikken. Eksempel det at de ikke er i mye kontakt med det norske språket og kulturen annet enn det de møter i klasserommet og i friminuttene. Flere lærere påpekte at elevene ofte holdt seg til morsmålet hjemme og at elevene ikke alle fikk muligheter til å delta på aktiviteter etter skolen. Dette kan sees i sammenheng med resultater fra blant annet PISA som påpeker at minoritetsspråklige elever uten kontakt med norsk i hjemmet ligger opp til et år etter sine medelever, men også med undersøkelser om (Nusche, 2008). Ut i fra utvalget kunne det tyde på at språklige forhold i hjemmet, botid i Norge og kontakt med språket i og etter skoletid var sentrale faktorer lærerne fant hos sine elever. Et fellestrekk var at alle lærerne opplevde vansker med interessen til foreldrene i forhold til samarbeid med skolen. Igjennom reform 97 hvor elevene fikk starte et år tidligere på skolen har

resultatene vist at de minoritetsspråklige elevene har fått en større språklig gevinst(Bakken, 2009). Dette styrker også tanken om at barn i kontakt med språket utvikler sine ferdigheter. Dette kan også sees i sammenheng med Cummins, som hevder at det vil ta inntil 10 år før de minoritetsspråklige elevene oppnå det samme kognitive akademiske språket (CALP) som sine jevnaldrende, mens det tar kun mellom to til fire år å tilegne seg de nødvendige ferdighetene til å kunne anvende kommunikasjons språk(BICS). Dette kan tyde på at selv om elevene behersker et språk som de gjør seg forstått på og da ikke lenger går under § 2-8, så vil de fortsatt ha manglende kompetanse på CALP. Jo høyere opp i trinnene elevene kommer jo større krav blir stilt til elevenes abstrakte evner, til å kunne flytte erfaringer fra hverdagen inn i klasserommet. Er dette noe vi ser resultatet av når minoritetsspråklige elever skårer dårligere på prøver og at forskjellene øker. Dette kan sees på som tegn for at lærerne ikke tar høyde for dette når de tilrettelegger undervisningen. Lærerne i skolen var bevisste på at elevene trengte begrepstrening. Men at det var vanskelig å gjennomføre når nivået på klassen kunne være høyere og lærerne hadde flere elever å passe på.

Tid

En annen pedagogisk utfordring var i forhold til tiden. Tid var noe alle ønsket seg mer av. Det var vanskelig å klare å tilrettelegge maksimalt for alle elevene. Spesielt knyttet opp mot de minoritetsspråklige elevene var at det å hjelpe dem var en tidkrevende prosess. Spesielt med tanke på språket. Det ble også etterlyst flere voksne for å kunne lette dette tidspresset.

Ressurser

De fleste var ikke fornøyde med de ressursene de hadde. De fleste påpekte et behov for konkreter i klasserommet. De var fornøyde med tanken om eksempel å ha et matematikkskap med terninger og figurer som kunne tas i bruk i timene, men de ble ofte overlatt til seg selv å gjøre dette i stand, og med mangel på tid tok det da lang tid å få gjennomfør det. De ønsket også bedre oversikt over de ressursene skolen hadde tilgjengelig og et bedre system på hvem som hadde eksempel bøker til låns og når de ville være tilbake. Det ble også rettet et savn av personell med faglig kompetanse til veiledning og støtte når læreren selv stod fast og ikke syntes selv at egen kompetanse var tilstrekkelig.

Foreldrene

Et annet veldig sentralt element som kom frem fra undersøkelsen var foreldrene. Foreldre som støtter elevenes læring er med på å bidra til sitt barns faglige og sosiale utvikling. Men et godt samspill mellom hjem og skole forutsetter at begge partene kan kommuniserer tydelig slik at skolens og de foresattes forventninger blir avklart. På den måten avverges det også misforståelser. Mange lærere uttrykte frustrasjon over samarbeidet med foreldrene. Ofte kunne de føle at foreldrene ikke så alvoret i deres barn utdannelse. De måtte av og til lære opp foreldrene til å forstå hva som skjedde i skolehverdagen. Det ble også pekt på at ofte møtte ikke foreldrene til minoritetsspråklige elever opp på foreldremøter. De sa de forstod at av det kunne være mange ulike grunner for dette. Men at det var vanskelig å inkludere foreldrene og ha dem med på lasset når de ikke inkluderte seg selv. Det kom frem at læreren følte de gjorde nok, og at dette var et problem som ledelsen på skolen kunne ta mer tak i. Ut i fra læringsplakaten slås det fast at det er skolen som har hovedansvaret for et godt samarbeid mellom hjem og skole.

Et annet element som kan ha innvirkning kan være foreldrenes ressurser i form av utdannelses bakgrunn, språklige ferdigheter og holdninger til skolen. Det kom frem at begge skolene hadde leksehjelp som tilbud om de ønsket dette. På den måten skulle det ikke ha noe å si om hvilke sosiokulturelle forhold som lå i bakgrunnen. Dette er et godt tiltak for å redusere forskjeller som hjemmene kan forsterke.

7.2 Tilpasset opplæring eller tilfeldig?

Ut i fra denne undersøkelsen kan det tyde på at informantene har utført tilpasset opplæring på alle tre kompetansenivåer, ut i fra egen forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Det som kom frem var at alle lærerne tok i bruk Early Years/Tidlig innsats som metode for å gi elevene den dosen de trengte av tilpasset opplæring. For noen lærere virket det som at dette var tilstrekkelig for å kunne konkludere at de hadde da tilpasset sin undervisning for de minoritetsspråklige elevene. Og det virket tilfeldig om elevene fikk noe mer planlagt tilpasset opplæring ut i fra evner og forutsetninger. Og heller at dette var mer tilfeldig når det ble aktuelt å hjelpe elevene ytterligere fordi de da ikke fikk noe ut av undervisningen. Noen lærere tilpasset undervisningen ved å sette av tid til eksempel styrket begrepstrening før timen hvor begrepene skulle brukes. Dette ser jeg som en

givende metode, når dette også kan legge opp til mestringsfølelse hos elevene. Når elevene forstår undervisningen og kan på lik linje med sine medelever jobbe med oppgaver og eventuelt svare på spørsmål. Assistenter ble også tatt i bruk. Ut fra hva som kommer frem kan det være varierende hvor godt dette tiltaket er med på å legge til rette for tilpasset opplæring. Det virker mer som at dette blir mer for å avlaste lærerens arbeidsmengde. Men her synes jeg det er viktig å også huske på at det er et elevmangfold i klassen, hensynet kan ikke bare legges på de minoritetsspråklige elevene.

7.3 Kollegialt samarbeid

I stortingsmelding 30 kommer det frem at det at lærerens evne til en kontinuerlig refleksjon er grunnleggende for en lærende organisasjon. Dette er i tråd med Dale som sier at endringer i skolen og undervisningen er kun mulig igjennom refleksjon, og det tredje kompetansenivået. En slik refleksjon vil kreve at lærerne har tilegnet seg et felles pedagogisk begreps apparat slik at refleksjonene skjer i lys av den teoretiske forståelsesrammen (Dale, 1999).

Ut i fra undersøkelsen kom det ikke frem noe savn av refleksjon i skolen. Det som kom frem var et syn på at dette ikke var noe de praktiserte på sine skoler. Det kan godt hende at under det ukentlige samarbeidet på trinnet ved å sette sammen arbeidsplaner og andre planer at det forekommer en form for refleksjon av undervisningen. Det jeg vil poengtere er at det ikke var noen bevisst refleksjon innad i skolen. Om det var noe de lurte på så spurte de hverandre, ellers virket det som at de fikk lov til å praktisere sin egen undervisningskunst i fred. I og med at det ikke ble gått noe nærmere inn på evalueringen som forekom på skolen, er det vanskelig å konstatere at dette virkelig er det som skjer. Spørsmålene i forhold til dette temaet var overfladiske og dette er noe jeg også må ta høyde for. Men når lærerne blir spurt om de noen gang evaluerer sin egen eller andres undervisning, alene eller i samarbeid med kollegaer og de svarer nei har jeg valgt å tolke det slik jeg legger det frem i oppgaven. Det kan også hende at de ikke hadde samme forståelse for spørsmålet som jeg hadde. Men ut i fra svarene tolker jeg det som at evaluering av undervisningen skjer for det meste på eget initiativ og at det sjeldent forekommer kollegialt samarbeid på dette området.

Dagens skole forutsetter også samarbeid innenfor mellom lærere, elever og ledelse. I forhold til kartlegging forutsetter dette samarbeid med de andre lærerne, slik at læreren alltid har et rimelig godt bilde av elevens faglige nivå til en hver tid. Dette er sentralt for å kunne klare å tilpasse opplæringen etter elevenes evne og forutsetninger. Alle skolene tok i bruk assistenter, for å kunne få med seg hvordan elevene har prestert mens de samarbeidet med assistenten forutsier en form for refleksjon og samarbeid. De samme tankene kan rettes mot de timene elevene er ute av timen og får særskilt norsk oppfølging. Det elevene gjør utenfor klassen kan læreren muligens dra inn i de andre timene også? Dette fordrer også samarbeid og refleksjon kollegaer imellom.

8 Tanker om skolens videre arbeid

Intervjuene med lærerne har gitt noen tanker om hvordan skolene kan arbeide videre for å nå målet om å tilpasse opplæringen. Ved å tilpasse opplæringen vil læreren bidra til å styrke de minoritetsspråklige elevenes skolefaglige resultater. Ut i fra hva som kom frem i intervjuene er det ikke enkelt å tilpasse og tilrettelegge undervisningen etter alle elevenes behov.

Ut i fra undersøkelsen kom det frem at begge skolene fulgte den ordinære læreplanen i norsk. Dette kan sees i sammenheng med at Oslo kommune, som skoleeier har vedtatt at alle skoler i kommunen skal følge den ordinære læreplanen i norsk. Dette medfører at ingen elever tilbys tospråklig opplæring. Som påpekt i oppgaven er det lettere å lære på et språk man forstår og kan kommunisere i og med. Det å ha kompetanse på et språk gjør at elevene kan anvende knagger fra det ene språket til å henge nye ord og uttrykk på. Dette kan bidra til å lette læringen av det nye språket. Vygotskij(04) og Cummins (00) hevder begge at barnet bygger nye språk på det semantiske grunnlaget som allerede er der. Kan dette da tyde på at elever kan positivt nytte av å ha tospråklig opplæring? Videre påpeker Cummins at det vil ta opp til mellom 3-10 år før eleven har etablert et adekvat andre språk(2000). Cummins deler språket i to nivåer. Å nå nivået hvor eleven kan kommunisere tar mellom 2-5 år, men at det som sagt tar lenger tid å nå et adekvat språk. Resultater viser at minoritetsspråklige elever skårer generelt dårligere på blant annet nasjonale prøver. Og forskjellen øker ytterligere senere i skoleforløpet. Dette kan tyde på at elevenes manglende norsk ferdigheter resulterer i at de ikke får nok ut av undervisningen og skårer dårligere. Det å gjøre seg forstått og det å forstå er to forskjellige ting. Dette er forhold som lærerne må kartlegge. Men av kartleggingsverktøyet som ble brukt var alle utarbeidet til norsk språklige elever. Dette kan tyde på at forhold som om elevenes adekvate språkferdigheter ikke er noe som blir tatt høyde for på 1-3 trinn.

Ut i fra undersøkelsen var det ingen av § 2-8 elevene som fikk tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring. De fikk kun en særskilt tilrettelagt norsk opplæring. Ut i fra dette tolker jeg det som at elevene snakker norsk, men det å snakke språket betyr ikke at elevene har forstått språket. Lærerne i undersøkelsen jobbet en god del med å styrke begrepsforståelsen. Det hendte også at elevene måtte få ekstra gjennomgang av beskjeder og lignende når de ikke alltid fikk med seg hva læreren hadde sagt. Lærerne tilpasset

undervisningen sin ved å gi § 2-8 elevene lettere oppgaver og bruke til på å gå igjennom vanskelige begreper, samt la dem jobbe med assistenter.

Hauge (07) ser det som et sentralt tiltak for å sikre en god opplæring i norsk for minoritetsspråklige elever som ikke mestrer norsk med bakgrunn i det språket de mestrer. Ved timer med assistenter med tospråklig kompetanse fikk elevene tospråklig støtte i undervisningen. Tiltaket virket det som at lærerne var fornøyde med. Dette begrunnet de med at de fikk de mer tid til å tilrettelegge for de andre elevene. Tiltaket er godt i og med at elevene kan få muligheten til å støtte seg til morsmålet. Men når lærerne begrunner det med at de da får mer tid til de andre elevene, kan det virke som at de skyver “problemet” over på noen andre.

Lærere i klassen har som oftest ikke tospråklig kompetanse, hvordan skal det da være mulig å legge til rette for et gunstig læringsutbytte? Noen lærere benytter seg av tospråklige assistenter for å støtte opp læringen rundt de minoritetsspråklige elevene. Dette virker som et godt tiltak, som også positivt gagnar elevene og samtidig letter arbeidsmengden til læreren som gjør at han eller hun kan hjelpe de andre elevene mer også. Dette ser jeg som et positivt tiltak både for lærer og elev. Tilbud om tospråklig opplæring kan støtte andrespråkopplæringen for de minoritetsspråklige elevene.

Morsmålet til elevene kan benyttes som en sentral støtte for kunnskapstilegnelse i skolen. Kanskje det bør etterlyses mer tospråklig kompetanse inn i skolen, når alle elevene skal følge den ordinære læreplanen i norsk. Slik at lærerne er kompetente til å kunne legge opp en tilpasset opplæring ut i fra alle elevenes evner og forutsetninger.

Ut fra intervjuene ble jeg litt overasket over at så mange ikke tok mer i bruk smart boarden som hjelpemiddel i undervisningen. Det var så mange av informantene som etterlyste flere ressurser i klasserommet, men som ikke så et så godt hjelpemiddel som ligger rett foran nesen deres. Smart boardet kan blant annet hjelpe lærerne med å styrke begrepstreningen til elevene. Dette påpekte alle lærerne som et av de mest sentrale utfordringene de møter. Det kan synes som at lærerne trenger veiledning for hvilke metodiske hjelpemidler de kan benytte i undervisningen.

En lærer hadde satt opp plakater på veggene med begreper og nøkkelord. Disse plakatene kunne hjelpe elevene om de hadde kommet over et vanskelig ord og stod fast. På denne

måten kan det hende eleven finner ut av problemet selv og slipper å spørre læreren. Dette kan føre til at læreren slipper å gå og hjelpe så mye. Det kan også tenkes at eleven føler en form for mestring når de selv klarer å løse et problem, i stedet for å måtte spørre læreren. Ved å anvende dette tiltaket tilpasser læreren for mestring og legger til rette for et godt læringsmiljø.

Tilpasset opplæring skal skje på bakgrunn av elevenes evner og forutsetninger. Det er en stor enighet blant pedagoger at skolen skal bygge videre på de erfaringer som elevene har med seg til klasserommet. Men hvordan skolene tar vare på de språklige ressursene som elevene har med seg varierer. Tar skolen vare på elevenes ressurser når elevene med manglende beherskelse av norsk språket ikke får det samme utbyttet som de elevene med grunnlag for å forstå språket. Gir opplæringstilbudet i dag like muligheter for alle elever? Det er lærerens ansvar å sikre like muligheter for alle elever. Dette skal læreren realisere igjennom tilpasset opplæring. Ut i fra intervjuene uttrykker lærerne at de har et ønske om at elevene sine skal gjøre det så godt de kan. Og dette er positivt.

Men like muligheter for alle elever er det viktig at læreren fokuserer på at alle elevene skal få muligheter til å utvikle sine evner og ferdigheter så langt det er mulig. Tilpasset opplæring er et hjelpemiddel som skal sikre nettopp dette. Alle skal få muligheten til å nå så langt de kan. Det er også viktig at læreren kan se ressursene i de forskjellige elevene har med seg. Tanker om likhetsvern som kommer frem fra intervjuene er begreper som i dag virker avleggse. Om alle elevene skal være like hva er det læreren skal tilpasse da?

Ikke alle hjem har de samme forutsetninger til å forstå alle rammene og den kulturen skolen har. Det er skolens ansvar å inkludere foreldrene. Foreldrene har stor påvirkning på lærerens arbeid. Forhold fra hjemmet må læreren ta mye hensyn til. Det vil selvfølgelig være en utfordring når foreldrene selv ikke bidrar til dette samarbeidet som det kommer frem fra undersøkelsen, men det er elevene dette går ut over til slutt. Det viktige vil være at læreren aldri gir opp. Ut fra undersøkelsen uttrykte lærerne frustrasjon over hjem situasjonen. Det var ofte vanskelig å få med foreldrene på lasset og ta en større del i barna deres utdanning. Skolene tilbød leksehjelp for de elevene som ønsket dette. Dette er en form for å tilrettelegge slik at elever som ikke har et like ressurssterkt hjem kan få hjelp på skolen. Det ble uttrykket et ønske om at ledelsen skulle ta mer ansvar når det gjelder å få involvert foreldrene mer. Dette kan tyde på at skolen må revurdere

samarbeidet mellom ledelse og lærere. Ledelsen er et viktig ledd og om ledelse og lærere ikke samarbeider vil dette gå ut over elevene til slutt.

I stortingsmelding nr. 30 kommer det frem at det at lærerens evne til en kontinuerlig refleksjon er grunnleggende for en lærende organisasjon(2003-2004). Dette er i tråd med Dale som sier at endringer i skolen og undervisningen er kun mulig igjennom refleksjon. En slik refleksjon vil kreve at lærerne har tilegnet seg et felles pedagogisk begrepsapparat slik at refleksjonene skjer i lys av den teoretiske forståelsesrammen (Dale, 1999). Det snakkes mye på lærerværelsene og i gangene, men det er få anledninger til faglig diskusjon. Dette var også noe som kom frem av intervjuene. Det var ingen av lærerne uttrykte at de savnet faglige refleksjoner. Dersom vi ønsker at skolen skal være et sted med kontinuerlig forbedring og fornyelse vil det være viktig at skolen og lærerne legger til rette for en arena med refleksjon og selvkritikk. Mer fokus på kollektiv refleksjon og analyse av arbeidet kan være med på å heve kompetansen i skolen. Noen av lærerne påpekte behovet ved en ledelse som tok mer ansvar. Men ingen av lærerne savnet faglige refleksjoner. Kan dette være et tegn på at dette mangler ved flere ledd i skolen. Og kan være et punkt som hele skolen burde ta tak i? Et godt samarbeid mellom lærere og ledelse er viktig med tanke på blant annet tildeling av ressurser og en ledelse som legger til rette for gode arbeidsvilkår for lærerne. Dette er viktige elementer som er med på å bedre kunne legge til rette for tilpasset opplæring.

For at lærerne skal være didaktisk kompetente må de ha kunnskaper og dugleik i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen blant annet med kolleger og. For at skolene i denne undersøkelsen skal være didaktisk kompetente ut i fra alle Dales 3 kompetansenivåer må de forbedre sitt evalueringsarbeid på skolene. Ved kontinuerlig evaluering og refleksjon kan lærere forbedre sin undervisning og øke sin kompetanse. Det kan antas at det trengs en bedre og mer kontinuerlig evaluering av undervisningsmetodene knyttet opp mot aktuell didaktisk teori (tilpasset opplæring), for at læreren skal kunne utvikle gode metoder for å tilpasse opplæringen.

Ut i fra hva jeg har funnet ut om hvordan tilpasset opplæring blir tilrettelagt på de forskjellige skolene ønsker jeg å avslutte med dette i baktanke: *“Det finnes ingen oppskrift på tilpasset opplæring”*(St.meld.nr.31(2007/2008):74). Derfor skal en være forsiktige med å si hva som er rett eller galt. De pedagogiske utfordringene er mange. Det viktige er at læreren til enhver tid vil elevenes sitt beste. Det er dem skolen skal hjelpe.

Litteraturliste

- Arbeidsdepartementet (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. St.meld. nr. 49 (2003-2004). Oslo: Arbeidsdepartementet.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr.62. Volda: Høgskulen i Volda, Møreforskning i Volda
- Bakken, A.(2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen.Reproduksjon av ulikheter eller sosial mobilitet?* Oslo: NOVA rapport 15/2003
- Bakken,A.(2004). *Økt sosial ulikhet i skolen? I Tidsskrift for ungdomsforskning. 4/2004 (s. 83-91)*
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever – en kunnskapsoversikt*. Oslo: NOVA rapport 10/2007.
- Bakken, A. (2009a). *Tidlig skolestart og skoleprestasjoner for språkligminoritets elever. I Tidsskrift for undomsforskning. 9/2009 (s. 79-89)*
- Bakken, A (2009b). *Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn? I Utdanning 2009- Læringsutbytte og kompetanse . Statistisk sentralbyrå. Oslo- Kongsvinger (s.79- 100)*
- Bakken, A (2010)*Praksisforskjeller i kunnskapsløftets første år- kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. Oslo: NOVA rapport 2010:9
- Bjørndal, C.R.P. (2005) *Det vurderende øyet. Oversvasjon, vurdering og utvikling. I undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L., Wærness, J. I. (2007). *Læringsplakatens prinsipper for opplæringen*. I J. Møller og L. Sundli (red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt* (s. 45-64). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Dugstad, K. og Eriksen, H.(2010) *Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Cromwell Press Ltd
- Dale, E.L. (1989) *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogisk identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Dale, E.L. (1998) *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: ad Notam, Gyldendal
- Dale, E.L. (1999) *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Egeberg, E. (2007) (red.) *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeidet*. Oslo: Cappelens forlag
- Ekeberg, T.R. og Holmberg, J.B. (2004) *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. En innføring.(2.utgave). Universitetsforlaget.
- Engen, T.O. og L.A. Kulbrandstad (2004). *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Engen, T.O. (2002). *Kan læring planlegges. Arbeidet med læreplaner- hva-hvordan-hvorfor*.(rev) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Eriksen,T.H. og Sørheim, T.S. (2006). *Kulturforskjeller i praksis : perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Gall, M. D., Gall, J. P., Borg, W. R. (2007). *Educational Research. An introduction*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Gundem, B.B. (2003) *Innledende refleksjoner over begrepet didaktikk*. I: Per Arneberg og Bjørn Overland (red.)*Pedagogikk : mangfold og muligheter* (s 61- 101) Oslo: Damm
- Haugen, R.(red), Larsen, A.K. , Skogen, E. og Øzerk, K.(2006) *Barn og unges læringsmiljø 2- med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. Høyskoleforlaget
- Hauge, A. M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hundeide, K.(2003) *Barns livsverden. Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Håstein, Hallvard; Werner, Sidsel (2003). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kunnskapsdepartementet. (1997) *Om lærarutdanning*. St. meld. Nr. 48 (1996-1997)Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2004) *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003-2004). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006) ”.....og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring”. St.meld.nr.16 (2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007): *Strategiplan. Likeverdig opplæring i praksis!* Strategi for bedre læring og større deltakelse for språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007- 2009. Revidert utgave februar 2007. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007) *Kvalitet i skolen*. St. meld.nr. 31 (2007-2008) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009).*Lærerrollen og utdanningen*. St. meld. nr.11 (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale,S. og Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Larsen, A. K. (2007) *En enklere metode, veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen Fagbokforlag
- Lassen, L.M. (2004). *Rådgiving. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget

- Lie, B.(2004) *Skolefaglige og sosiale mestringsproblemer hos minoritetsspråklige elever*.
I: Befring, E. og Tangen, R. (red) (2004) *Spesialpedagogikk*. (s612-631) Oslo:
Cappelen Akademisk Forlag
- Lyster, S.A.H.(2002)*Å lære å lese og skrive. Individ I kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk
Forlag
- Morken, I.(2006) *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer- en innføring*.
Oslo: Cappelen akademiske forlag
- NOU 2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i
opplæringssystemet*. Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning
- Nusche, D. (2009), “*What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and
Policy Options*”, OECD Education Working Papers, No. 22, OECD Publishing.
doi: 10.1787/227131784531
- Opplæringsloven (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Sist
endret .2010-08-01. 20.juli 2010. <http://lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#2-8>
- Selj, E. & Ryen, E. (2008) , *Med språklige minoriteter i klassen.Språklige og faglige
utfordringer* .Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S.(2005). *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon
og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schultz, J.H., Hauge, A. M. & Støre, H. (2008). *Ingen ut av rekka går – tilpasset opplæring
for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Tetzchner, S.V.(2001) *Utviklingspsykologi. Barne – og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal
Akademisk
- Tetzchner,S.V. ,Feilberg, J.,Hagtvet, B. ,Martinsen, H. ,Mjaavatn, P.E. ,Simonsen,H.G. og
Smith, L. (1993) *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- OECD (2009), OECD – rapporter om opplæring for minoritetsspråklige – NORGE.
Hentet20.juli. 2010, fra OECD: [http://www.regjeringen.no/upload/KD/
Vedlegg/Rapporter/OECD_rapportopplaering_minoritetsspraaklige_Norge.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/OECD_rapportopplaering_minoritetsspraaklige_Norge.pdf)
- Vygotskij, L.S.(2004)*Tenking og tale*. Oslo:Gyldendal Norsk Forlag

Vedlegg

Vedlegg 1

Informasjonsskriv

Jeg er en masterstudent fra Universitetet i Oslo, som skriver masteroppgave om ”*Språkminoriteter i grunnskolen*”. Formålet med undersøkelsen vil være rette fokus på de pedagogiske utfordringer lærere med minoritets elever møter i undervisningssituasjonen i skole hverdagen. På skoler som ikke har mottaksklasser. Og se på hvordan lærerne kan gi en stimulerende støtte som gir grobunn for læring og utvikling igjennom tilpasset opplæring.

For å innhente data har jeg valgt intervju og det vil også bli benyttet en båndopptaker, dette for at jeg lettere kan få med meg alt som blir sagt, enn kun ved å skrive ned i stikkord. Lengden på intervjuet vil være i ca 45 min.

Jeg har valgt å ta for meg problematikken rundt språklige minoritets elever med et fokus på de elevene som har kommet sent til Norge da også rett inn i klassen og har da hatt liten interaksjon med det norske språket. Jeg vil ta for meg elever i 1-3 klasse når elevene sent i 2 og i 3 klasse også vil få tilbud om å gå i mottaksklasse. Jeg ønsker å se hva som gjøres for disse elevene med de ressursene og kompetansen som ligger tilgjengelig for skoler uten mottaksklasser. Minoritets elever skårer generelt svakere gjennom hele skoleforløpet og jeg ønsker da å se på hva som blir gjort tidlig, for å tilrettelegge undervisningen i et inkluderende og læringsfremmende miljø, for de minoritetsspråklige elevene.

Jeg har følgende kriterier for informantene:

- *Har eller har hatt minoritetsspråklige elever.* For å kunne besvare problemstillingen er det relevant at læreren har erfaring fra området.
- *Lærerne må ha 1-3 klasse.* Jeg ønsker å rette et fokus mot hvordan lærere forholder seg til den aktuelle problemstillingen tidlig i skolegangen.

- *Er kontaktlærer.* Jeg ønsker å forholde meg til norskfaget spesielt, men hovedsakelig den læreren som er mest med elevene. Det er i denne faglige konteksten jeg har ønsker å gå nærmere inn på de pedagogiske aspektene som tilpasset opplæring, inkludering, trivsel og motivasjon, faglig fremgang som følge av lærerens undervisning.
- *Geografisk avgrensning til bydeler i østkant området av Oslo.* Dette fordi det vil være flere minoritets elever på østkanten og slik vil det være lettere å finne aktuelle informanter. Men også grunnet lettere å komme seg frem til dem når jeg selv bor i Oslo.

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dette vil ikke få konsekvenser for din videre behandling. Dersom du ønsker å delta svarer du til Kine på mail. Ved å delta må du også undertegner samtykkeerklæringen på siste side, og leverer denne ved intervjuet.

Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte Kine Vålbekk på mobil 95733913 eller mail kine_ohg@hotmail.com

Mvh Kine Vålbekk

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å delta i studien

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Stedfortredende samtykke når berettiget, enten i tillegg til personen selv eller istedenfor

(Signert av nærstående, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signert, rolle i studien, dato)

Intervju guide

_____Bakgrunnen av elevsammensetningen, fokus på minoritetsspråklige elever_____

1. Hvor mange minoritetsspråklige elever har du i din undervisningssituasjon?

- a) Hvor mange av disse elevene er kommet til Norge rett før de begynte på skolen eller i løpet av tidlig skolegang?
- b) Hvor mange av disse elevene er født i Norge med innvandrerbakgrunn?
- c) Hvor mange av de minoritetsspråklige elevene har vedtak om særskilt språkopplæring etter § 2-8 ?
- d) Er det minoritetsspråklige elever som får morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring ? Hvor mange?
- e) Hvilke kartleggingsmetoder bruker du for å kartlegge de minoritetsspråklige elevene?

_____Undervisningssituasjonen_____

2. Hvilke komponenter ser du som sentrale, som gir effektive klasserom med gunstig læringsutbytte for minoritetsspråklige elever?

- a) Hvordan legger du til rette for at minoritetsspråklige elever skal oppleve mestring og motivasjon i en undervisningssituasjon?
- b) Hva slags samarbeid har dere innad i teamene deres?
- c) Har dere samarbeid på tvers av klasser, fag etc. ?

3. Hvilke pedagogiske faktorer finner du spesielt utfordrende, med tanke på undervisning av minoritetsspråklige elever?

- a) Hvordan tar du vare på inkludering igjennom din undervisning?

- b) Hvilke undervisningsmetoder er du spesielt fornøyd med?
 - c) Tar du i bruk det kulturelle mangfoldet i din undervisning?
 - d) På hvilken måte tar du hensyn til de forskjellige sosiokulturelle forskjellene elevene har med seg?
4. **Hva synes du er den største utfordringen for deg som lærer med tanke på å ivareta et felleskap i klassen og den individuelle elevs behov ?**
- a) Hvordan tar du i bruk elevenes unike egenskaper til å skape et inkluderende miljø? (eks de resursene hver enkelt elev stiller med språklig, sosiokulturelt o.l.)

Norsk

5. **Hvordan tilrettelegger dere norskundervisningen? Spesielt med tanke på undervisning av minoritetsspråklige elever. Hvilke tiltak eller metoder tar du i bruk for å inkludere minoritetsspråklige elever i undervisningen?**

- a) Hvordan legger dere til rette for en god norsk utvikling hos minoritetsspråklige elever?
- b) Hvilke utfordringer møter du i norskopplæringen til minoritetsspråklige elever som skiller seg ut fra norske elever?
- c) Føler du at du får lagt opp en tilpasset undervisning etter alle elevenes evner og ferdigheter?
- d) Har du noen gang undervurdert eller senket forventningene dine når du har lagt opp oppgaver til minoritetsspråklige elever?

Miljø

6. **Hvilke miljøfaktorer spiller inn for å tilrettelegge en tilfredsstillende tilpasset undervisning?**

- a) Hvordan tilrettelegger du dine timer for å legge til rette for et godt læringsmiljø, er det viktig for deg å vektlegge respekt for og toleranse for annerledeshet ?

- 7. Hvilke ressurser ar dere på deres skole til å ta i mot minoritetsspråklige elever? (eks bøker, spesialpedagogisk team, it støttet læring, o.l.)**
- a) Hvilke ressurser kunne du ønsket deg, evt. mere av?
 - b) Hvordan tilrettelegger dere for samarbeid kollegaer imellom når dere skal legge til rette opplegg rundt de minoritetsspråklige elevene?
- 8. Har du noen utdanning ut over vanlig læreutdanning?**
- 9. Er det noe du ønsker å tilføye, eller føler at noe kom uklart frem under intervjuet?**